

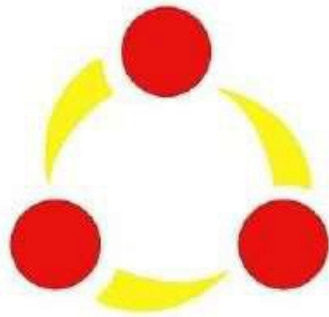
V CIIIE 2023

V CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR



18-21 Mayo 2023

José Luis Soler Nages
Jacobó Cano Escoriaza
Ana Rodríguez Martínez
Alfonso Royo Montané
Rafael Sánchez Sánchez
(Coords)



Asociación Aragonesa de **Psicopedagogía**

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. 1ª edición, 2023

Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, Jacobo Cano Escoriaza, Ana Rodríguez Martínez, Alfonso Royo Montané, Rafael Sánchez Sánchez

ISBN: 978-84-09-57581-7

Estas actas recogen los trabajos seleccionados por el equipo de publicación, de acuerdo con los criterios de calidad establecidos por el Comité Científico del Congreso.

Se han agrupado por orden alfabético del primer autor, dentro de los campos de trabajo establecidos inicialmente en el Congreso: revisiones teóricas, trabajos empíricos, y, experiencias profesionales.

Toda la responsabilidad ante conflictos de intereses que pudiere haber corresponderá al autor/es de las comunicaciones. De igual modo, serán responsables frente a terceros de la originalidad y propiedad de dichos trabajos.

El equipo coordinador

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

- (10) **Emociones que merece la pena vivir**
José Luis Soler Nages
- (12) **Conclusiones del V Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de Zaragoza**

2. REVISIONES TEÓRICAS

- (16) **Acompañamiento emocional para la toma de decisiones vocacionales**
Josefina Álvarez Justel, María Priego Ojeda
- (26) **La educación emocional en el desarrollo del compromiso laboral y la inteligencia emocional en el contexto laboral universitario**
Marta Guimerà Gallen
- (35) **Del reto anunciado al reto inminente: Ser docente emocionalmente competente**
Èlia López Cassa, Núria Pérez-Escoda
- (44) **Salud digital y tecnología. Los pros y contras de la tecnología en Educación Infantil**
Daniel Molina Martín
- (52) **Neuroatención en la vida moderna**
Sergio Morillo Rodríguez
- (58) **Mirando dentro de mí: Análisis de la interrelación entre autoconciencia y autogestión para crecer como persona y profesional en el marco del aprendizaje permanente**
Leticia P. Mosteo Chagoyen
- (65) **El estigma y el tabú a través de las actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual. Extracto de una Revisión Sistemática desde el enfoque de derechos**
Patricia Pérez Curiel, Eva Vicente, M^a Lucía Morán, Laura E Gómez
- (68) **Análisis de las *soft skills* en las escuelas transformadoras**
Julia Poc Sola, Ana Rodríguez Martínez

TRABAJOS EMPÍRICOS

- (79) **Sintomatología en la adolescencia: su relación con la emoción expresada parental, el conflicto interparental y la comunicación familiar**
Verónica Aguado, Ana Martínez Pampliega, Estefanía Mónaco Gerónimo, Íñigo Aguinaga Sanjosé
- (88) **Gestión emocional en estudiantes de nuevo ingreso a la Preparatoria Agrícola, cohorte 2022**
M^a. de Lourdes Aguilera Peña, Lorenzo Espinosa Gómez.
- (96) **Educación emocional a partir de la implementación de un Programa para adolescentes**
María de Lourdes Aguilera Peña, Lorenzo Espinosa Gómez.
- (106) **Opinión y calidad de la práctica de la compasión en el estudiantado del Grado de Magisterio de Educación Primaria**
Daniel Campos Bacas, Paola Herrera Mercadal, Marta Modrego Alarcón, M^a Teresa NavarroGil
- (119) **Las variables contextuales que facilitan y dificultan el éxito y continuidad de un programa integral de coaching en educación para el desarrollo de las competencias emocionales. Estudio de un caso en secundaria.**
Claudia Chianese, Miquel Àngel Prats Fernández
- (134) **Coaching aplicado al ámbito educativo para el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado. Estudio de un caso en secundaria.**
Claudia Chianese, Miquel Àngel Prats Fernández
- (148) **Cenas familiares como factor de protección en situaciones de conflicto interparental**
María Crespo Méler, Ana Martínez Pampliega, Estefanía Mónaco Gerónimo, Íñigo Aguinaga Sanjosé
- (156) **Inteligencia emocional en el trabajo de investigación humanística en la Universidad Autónoma Chapingo**
Lorenzo Espinosa Gómez, M^a Lourdes Aguilera Peña
- (163) **Impacto de las redes sociales en la salud mental durante la adolescencia**
Carolina Falcón Linares, Sara González Yubero, Marta Mauri Medrano
- (173) **Familia y agentes socioeducativos: Pilares de la educación emocional en los**

proyectos educativos alternativos del Principado de Asturias

Carmen Fernández-Estébanez, Lucía Álvarez Blanco

- (184) Utilización del método Delphi para la creación de una herramienta de observación del clima emocional (OCE) generado por los docentes**

Sebastián Fierro Suero, Eduardo José Fernández Ozcorta

- (192) ¿Qué aspectos deben cambiar los docentes para mejorar el clima emocional en el aula?**

Sebastián Fierro Suero, Cristina Conde, Eduardo José Fernández Ozcorta

- (198) Programa de regulación emocional a distancia para nivel primaria durante el confinamiento por COVID-19**

Fiore Paola de la Barreda Angon

- (210) Vocabulario emocional de las galaxias felicidad y tristeza. Diferencias por género y etapa educativa**

Núria Garcia Blanc, Raquel Gomis Cañellas, Maria Priego Ojeda, Agnès Ros-Morente, Gemma Filella Guiu

- (219) Diferencias por curso y género en el vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles**

Núria Garcia Blanc, Raquel Gomis Cañellas, Maria Ros Aige, Agnès Ros-Morente, Gemma Filella Guiu

- (228) Factores que inciden en el desarrollo de la autoestima del profesorado de secundaria. Un análisis con enfoque mixto**

José Manuel Huertas Fernández, Soledad Romero Rodríguez

- (238) La relación entre la seguridad emocional, el temperamento en adolescentes y la violencia filio-parental**

Mirian Junco Guerrero, David Cantón Cortés, Francisco Javier Fernández Baena

- (247) Evaluación de la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales en estudiantes de Medicina Veterinaria en Chile**

Verónica López López, Nelly Lagos San Martín, Rosario Cabello González, Pablo Fernández-Berrocal

- (257) La elaboración de un cuento como práctica educativa en la asignatura de “Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación”**

Marta Modrego-Alarcón, M^a Teresa Navarro Gil, Paola Herrera Mercadal,
Daniel Campos Bacas

- (267) Investigación e implementación del Programa NeuroEduca para el entrenamiento de las funciones ejecutivas en Educación Infantil.**

Daniel Molina Martín

- (276) “Salir de clase para llorar de desesperación no debería ser normal”: bienestar psicológico y fracaso escolar en la enseñanza superior - un estudio de caso con estudiantes de ingeniería mecánica**

Odacyr Roberth Moura da Silva, Luis Ortiz Jiménez, Crisóstomo Lima do Nascimento

- (286) ¿Qué sienten los adultos mayores cuando utilizan las tecnologías digitales? La importancia de las emociones en la adquisición de competencias digitales**

Alicia Murciano Hueso, Patricia Torrijos Fincias, Antonio Víctor Martín García

- (295) Sexismo y empatía en jóvenes universitarios**

Laura Pérez Díaz, Juan Manuel Moreno Manso, Macarena Blázquez Alonso, María Elena García-Baamonde Sánchez, María José Godoy Merino

- (311) Educación Emocional en Familias: Aplicación del Programa *Happy for Families***

Maria Priego Ojeda, Josefina Álvarez Justel

- (319) Estudio de la inteligencia emocional de los mandos intermedios de Enfermería**

David Ríos Faure, Alberto Labrador Salvador, Miriam Martínez Vera, María Fernández Navarrete, Laura Seral Pimentel

- (327) Diferencias en habilidades de *mindfulness* y bienestar psicológico en docentes**

Patricia Roca Varela, Susana Cormenzana, Txemi Santamaría, Iñigo Aguinaga San José, Estefanía Mónaco

- (337) En busca de la Felicidad**

M^a Carmen Torres Gámez, Cristina Yuste Gran

- (343) Formación previa e interés por el desarrollo de Competencias Emocionales en la Formación inicial de los Educadores Sociales de la Universidad de Salamanca**

Patricia Torrijos Fincias, Eva María Torrecilla Sánchez, Alicia Bárbara Murciano Hueso, Virginia González Santamaría

EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (358) KOMTÜ Experiencias relacionadas con la implementación de un programa de bienestar emocional en las escuelas (estudio cualitativo)**
Maribel de la Cerda Toledo, Irene Cervera Buisán, Pau Gomes da Costa, Marta Mosquera Ginesta
- (361) Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes**
Miguel José Collado Manzano
- (369) Protocolo PSICE: promover la educación emocional en contextos educativos**
Adriana Díez Gómez del Casal, Julia Pérez Sáenz, Alicia Pérez de Albéniz Iturriaga, Eduardo Fonseca Pedrero
- (375) Aproximaciones al *Mindfulness* en Normalistas Yucatecos de Educación Primaria y Gestión Emocional**
Violeta del Carmen González Martín
- (382) ADIMEN EMOZIONALA: programa de educación emocional, un estudio de caso**
Nekane Granado Merchán
- (391) Papel de enfermería en la implantación de guía de buenas prácticas en la prevención del suicidio**
Alberto Labrador Salvador, David Ríos Faure, Laura Seral Pimentel, Lydia Moreno Zamora, Miriam Martínez Vera
- (397) Salud, educación física y educación emocional. La educación emocional en la formación de maestros de educación física**
Ingrid Lafuente Fons, Carles Teixidó Vives
- (404) Programa de expresión corporal para el desarrollo de competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria**
Laura Luesia Lahoz, Paula Gelpi Fleta
- (418) Humanización en los cuidados de enfermería: Decálogo del paciente hospitalizado**

Miriam Martínez Vera, Miriam Sáez de Guinoa Sentre, Alberto Labrador Salvador, M^a Carmen Laita Zarca, M^a Luisa Hernández Gutiérrez

(420) Miedo, mucho miedo. Reflexiones sobre los cuidados de Enfermería en tiempos de Covid

Miriam Martínez Vera, Laura Seral Pimentel, Esther Marín Jerez, Alberto Labrador Salvador

(427) Programa de desarrollo emocional para infantil, primaria y secundaria
Look Inside

Laia Mestres Pastor

(436) Educación emocional en el futuro docente: una asignatura pendiente

Julia Pérez Sáenz, Adriana Diez Gómez del Casal, Alicia Pérez de Albéniz, Eduardo Fonseca Pedrero, Beatriz Lucas Molina

(446) Empâtik, un programa de entrenamiento de la empatía. Reflexiones a partir de la experiencia en educación infantil y primaria

Júlia Prunés Massaguer

(456) Mímame, mímate. Un ágora para quererse y querer

J. Eladio Ramos Cáceres, Carla Sosa Rivero

(469) Desarrollo personal a través del cines con el alumnado de Educación Primaria

Julia Ramos Hernández, María Torrecilla Casorrán

(481) La prevención del abuso sexual en infantil en el ámbito educativo como promoción del bienestar emocional y la seguridad.

Carla Román Segura, Diana Villarroya Domenech

(490) Nos preocupas. Cuidados de enfermería desde el SILENCIO

Laura Seral Pimentel, David Ríos Faure, Miriam Martínez Vera, Sara Molina Santa Bárbara, Alberto Labrador Salvador

V CIIIE  2023

1 INTRODUCCIÓN

EMOCIONES QUE MERECE LA PENA VIVIR

José Luis Soler Nages

Coordinador V Actas CIIEB

Con el lema “Emociones que merece la pena vivir” el 18 de mayo de 2023 dábamos inicio al V Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Ahora que ya ha pasado y que lo mantenemos en el recuerdo, puedo constatar que ha merecido la pena vivir todas las emociones que ha transmitido el evento.

Sentir, vivir, compartir...todas estas acciones han estado presentes en este Congreso. Hemos experimentado el placer del aprendizaje compartido y la necesidad de potenciar las relaciones interpersonales en todos los ámbitos sociales, en los centros educativos, en las empresas, en los espacios sanitarios... Hemos vivido momentos muy enriquecedores, tanto para nuestra vida personal como profesional, en cada una de las propuestas del Congreso, en sus talleres, comunicaciones, simposios... Y, hemos sentido alegría, sorpresa... incluso tristeza cuando se ha acabado todo, aunque seguro que en nuestro interior sigue estando activo, gracias a nuestras estrategias comunicativas y la memoria activa, prolongando y manteniendo vivas las emociones.

En las conclusiones del Congreso, que a continuación vamos a presentar, se recoge la importancia de las emociones para nuestra salud y bienestar y la necesidad de potenciar la inteligencia emocional en el ámbito laboral, favoreciendo un clima positivo en pro del rendimiento y el bienestar de empresarios y trabajadores.

Que la educación emocional es clave, es algo ya indiscutible, por ello tenemos que favorecer su desarrollo en la formación inicial del profesorado como transferencia posterior a sus educandos.

De todo esto hemos hablado en el Congreso a lo largo de los cuatro días programados, y que veremos desarrollados en esta obra. Podremos comprobar en los trabajos presentados, tanto desde el punto de vista teórico, como experimental así como de las propias experiencias profesionales, como la educación emocional es clave en el desarrollo personal y profesional, favoreciendo nuestro bienestar, ya que, las competencias emocionales tienen mucho que ver en el crecimiento y desarrollo humano; por todo ello, tenemos que seguir trabajando en la formación y desarrollo de

habilidades, conocimientos y actitudes de la persona, para ayudarle a entender sus propias emociones, y saber regularlas y gestionarlas, en beneficio de una vida más óptima.

Y ya, sin más, paso a las conclusiones del Congreso, para a continuación recoger los trabajos presentados por los asistentes.

CONCLUSIONES

Este V Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar se ha llevado a cabo entre el 18 y el 21 de mayo de 2023 en el World Trade Center de Zaragoza.

Podemos darnos por muy satisfechos ya que se ha cumplido escrupulosamente el programa con 15 talleres, 1 mesa de debate, 4 conferencias, otras cuatro emotalks internacionales, 9 simposios y se han presentado 77 comunicaciones y pósteres. Han participado a las diversas actividades en total 509 personas. Un 16% de los inscritos lo han hecho por streaming desde diversos países de Europa y América.

Hemos incorporado dos nuevos ámbitos el político y el ambiental. Precisamente este Congreso llega en un momento muy oportuno, una semana antes de las elecciones autonómicas y municipales y en plena crisis climática.

En cuanto a la psicología ambiental queremos transmitir a la sociedad que las personas emocionalmente inteligentes además de cuidar las relaciones interpersonales también cuidan el entorno medio ambiental. Hemos destacado la importancia de diseñar nuestras ciudades y centros educativos con entornos más amables y medioambientalmente sostenibles.

Una de las principales innovaciones que planteamos es el nuevo paradigma de salud emocional. En ese sentido vemos importantísimo la prevención (que va unida a la investigación en Inteligencia Emocional) para trabajar con rigor temas como la autoestima, la influencia del grupo y los límites.

Una vez superada la pandemia del covid, la salud emocional se ve todavía más necesaria. Recomendamos a las autoridades educativas implementar programas preventivos y los suficientes recursos técnicos y humanos para paliar las repercusiones de esta crisis sanitaria, económica, social y educativa. Hemos detectado que durante la pandemia y en los años posteriores se han agravado los trastornos mentales, las dificultades de aprendizaje y otras problemáticas. Planteamos que las distintas normativas estatales y autonómicas integren la Educación Emocional en los currículums de las diversas etapas educativas y doten de recursos para su correcta aplicación. Hay que destacar que, aunque se cita cinco veces este término en la LOMLOE, todavía no se ha desarrollado suficientemente.

Vemos necesario anticiparse y tener programas preventivos ante los problemas emocionales y mentales que tiene un buen porcentaje de la población, especialmente los adolescentes y jóvenes.

La Educación Emocional debe ser transversal. Es decir, debe trascender mucho más allá de la tutoría y la orientación, debe integrarse en el currículum escolar y tratarse en todas las materias.

La neuroeducación, la inclusión, la igualdad de género y la educación emocional van a contribuir a la verdadera revolución educativa en los próximos años.

Consideramos que para seleccionar al mejor profesorado, además de tener en cuenta sus conocimientos científicos y didácticos, es necesario contemplar sus competencias transversales y entre ellas con especial relevancia la Inteligencia Emocional.

La Educación Emocional debería ser uno de los principales aspectos a tratar en la formación inicial y permanente del profesorado. Sin formación no hay transformación. Apostamos por una formación de calidad, continua y aplicada a las necesidades del entorno.

Un programa eficaz de Educación Emocional debería servir para prevenir e intervenir en los casos de acoso escolar.

– Consideramos que es fundamental la Inteligencia Emocional en todos los órdenes de la vida:

* Para la salud y el bienestar

La inteligencia emocional puede ayudar en la prevención de enfermedades físicas y mentales, así como en la comunicación médico-paciente, en la práctica de los profesionales de la salud y en el bienestar de los pacientes.

* Para el ámbito laboral

La inteligencia emocional puede mejorar el clima laboral en las empresas y centros de trabajo evitando conflictos, incrementando la productividad y promoviendo el bienestar de empresarios y trabajadores.

* En el ámbito social

La inteligencia emocional es una ayuda en el desarrollo de las capacidades y en la mejora de los estados de ánimos de las personas en riesgo de exclusión social, así como en la mejor práctica de los profesionales de los servicios sociales.

* En la Educación y la creatividad

La inteligencia emocional ayuda a fomentar una auténtica educación en la que el alumnado desarrolle su personalidad y competencias, los docentes mejoren su práctica profesional y las familias encuentren un modo adecuado en la educación de sus hijos e hijas.

* En el ámbito político

La inteligencia emocional ayuda a aceptar y superar las diferencias ideológicas y evitar las descalificaciones personales entre la clase política y sobre todo a empatizar con la ciudadanía en sus necesidades esenciales y proyecto de vida; además de alejar la estupidez y la violencia de la vida política.

Desde los estamentos políticos, sociales y también desde el ámbito educativo, hay que introducir estrategias y recursos en la sociedad y en los centros educativos para promover el bienestar y la felicidad de los ciudadanos. Los centros educativos deberían convertirse en escuelas de bienestar y aprendizaje.

Hay que insistir en que el bienestar o la felicidad es una actitud vital que implica gran parte de la proactividad y de búsqueda personal, en forma de camino que hay que recorrer. Es importante promover las emociones agradables, gestionar las desagradables, trabajar las fortalezas personales, como promotoras del bienestar y una sociedad más sostenible.

Las distintas administraciones educativas deberían tener en cuenta las experiencias, innovaciones y propuestas de eventos similares a este Congreso para que el sistema educativo se adapte mejor a las exigencias de la sociedad actual.

En este congreso también hemos considerado la gran aportación para la sociedad actual de la inteligencia artificial.

Ratificamos la consideración de que Zaragoza sea la ciudad internacional de la inteligencia emocional. Desde que empezamos el primer Congreso en 2013 se han realizado cinco congresos internacionales, numerosos másteres, encuentros, cursos, investigaciones y publicaciones en nuestra ciudad.

Mantenemos la propuesta del III Congreso de que el 21 de mayo sea el día internacional del halago. Entre todos debemos fomentar el refuerzo positivo, el reconocimiento social y la verbalización de las emociones positivas.

V CIIIE  2023

2 REVISIONES TEÓRICAS

Acompañamiento emocional para la toma de decisiones vocacionales

Emotional support for vocational decision making.

Josefina Álvarez Justel

Universidad de Lleida / Universidad de Barcelona

Maria Priego Ojeda

Universidad de Lleida

Resumen

El objetivo de esta comunicación es destacar la importancia de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones y demostrar la necesidad de acompañar emocionalmente al adolescente en dicho proceso. El análisis de la educación actual nos lleva a constatar una serie de necesidades que no quedan suficientemente atendidas en el currículum académico: estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima y autoconfianza, conductas antisociales, consumo de drogas, suicidios, etc. Los centros educativos no le han dado, ni le están dando el espacio que se merece a las emociones. Estas juegan un papel relevante en los procesos de toma de decisiones vocacional, porque se activan sentimientos y emociones de motivación, satisfacción, autoestima, autoconfianza, actitud positiva, alegría, bienestar emocional, responsabilidad, asertividad, *fluir*, resolución de conflictos, estrés, etc., que favorecen o dificultan dicho proceso decisorio. Durante este el proceso de toma de decisiones vocacional será necesario un acompañamiento emocional al adolescente en relación a sus necesidades emocionales, mediante la escucha activa y empática por parte de la comunidad educativa, especialmente del profesorado-tutor y la propia familia.

Palabras clave: Toma de decisiones, emociones, acompañamiento.

Abstract

The aim of this paper is to highlight the importance of the emotional dimension in the decision-making process and to demonstrate the need to emotionally accompany adolescent in this process. The analysis of current education leads us to observe a series of needs that are not sufficiently addressed in the academic curriculum: stress, anxiety, depression, low self-esteem and self-confidence, antisocial behaviour, drug use, suicides, etc. Educational centres have not given, and are not giving, the space

they deserve to emotions. Emotions play a relevant role in vocational decision-making processes, because they activate feelings and emotions of motivation, satisfaction, self-esteem, self-confidence, positive attitude, joy, emotional well-being, responsibility, assertiveness, flow, conflict resolution, stress, etc., which favour or hinder the decision-making process. During this vocational decision-making process, it will be necessary to provide emotional accompaniment to the adolescent in relation to his or her emotional needs, through active and empathic listening by the educational community, especially the teacher-tutor and the family itself.

Palabras clave: *Decisión making, emotions, accompaniment.*

1. Presentación de la temática

Los adolescentes durante su escolaridad deben hacer elecciones curriculares y enfrentarse a procesos de transiciones académicas de una gran trascendencia, que les obligan a tomar decisiones constantemente (Sánchez-García, 2017; Álvarez-Justel, 2017; Álvarez-Justel y Álvarez-González, 2022). Por ello es importante facilitarles momentos para la reflexión que les proporcionen un mayor conocimiento de sí mismos, información adecuada y actualizada de los estudios y del mundo laboral para poder asumir con garantías su toma de decisiones, tanto académica como profesional. Y en estos procesos de toma de decisiones, la dimensión emocional tiene una importancia muy relevante. Algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Nelson et al., 2018; Keelin et al., 2019; Young y Suri, 2020; Goshing et al., 2020; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020) destacan que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales. Resulta difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado a la dimensión emocional, especialmente cuando se afrontan cuestiones como: ¿Tengo una adecuada autoestima y confianza en mí mismo? ¿Cómo me siento? y los demás ¿cómo se sienten? ¿se gestionan las emociones negativas como el estrés, ansiedad, miedo, etc., cuando tomo decisiones? ¿estoy plenamente seguro/a de la decisión tomada? Además, los expertos en educación emocional coinciden en señalar que la pandemia (Covid19) ha generado en los adolescentes el aumento de una serie de trastornos emocionales como la ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima, falta de relaciones personales, etc., en una etapa educativa de una gran significación a nivel personal, académica, afectivo emocional, social y profesional y en la que se afrontan procesos de toma de decisiones académicas y profesionales de una gran relevancia. La incapacidad o

dificultad para afrontar el reto decisorio puede generar en el alumnado ciertos trastornos emocionales (malestar, disminución de la autoestima, ansiedad, estrés e incluso depresión). Por todo ello, no cabe duda de que desde el sistema educativo o desde la escuela o instituto es necesario favorecer el desarrollo de competencias emocionales (educación emocional), con carácter preventivo y con un acompañamiento emocional y orientador más específico en aquellos momentos más significativos del proceso de toma de decisiones.

2. Objetivos

- Destacar la influencia de las emociones en el proceso de toma de decisiones vocacional.
- Demostrar la necesidad de acompañar emocionalmente al adolescente en su toma de decisiones.

3. Marco teórico

Al profundizar en los componentes de la dimensión emocional implicada en la toma de decisiones, diferentes estudios han puesto de manifiesto la existencia de un conjunto de aspectos emocionales, que es preciso tener en cuenta en relación con el impacto emocional en la elección vocacional:

- Mayer y Salovey (1997) sugieren que las emociones están íntegramente vinculadas a la toma de decisiones, más que la propia cognición.
- Simon (1998) en un trabajo sobre la participación emocional en la toma de decisiones, presenta resultados de diferentes investigaciones de tipo neurofisiológico y neuropsicológico donde se confirma la participación de las emociones en los mecanismos y procesos de decisión.
- Emmerling y Cherniss (2003) en un artículo sobre la inteligencia emocional y el proceso de elección de la carrera, confirman que existe una interdependencia de la emoción y la cognición en el proceso de toma de decisiones y sugieren algunos de los efectos de las emociones en el proceso de toma de decisiones vocacional. Y consideran que la teoría de la inteligencia emocional contribuiría a una mejor comprensión del proceso de toma de decisiones vocacional.
- Regueiro y León (2003) destacan que cuanto mayor sea la emoción negativa asociada a la decisión, mayor será la tendencia del que decide a utilizar estrategias de afrontamiento basadas en la emoción, como la evitación. Y, desde un punto de vista práctico, se pone de manifiesto la necesidad e importancia de que en los planes de acción para la mejora de la toma de decisiones se desarrolle el afrontamiento

emocional.

- Brown et al. (2003) destacan el rol de la inteligencia emocional en el proceso de toma de decisiones vocacional. Los estudiantes que muestran una alta regulación de sus emociones están en mejores condiciones de afrontar su proceso de toma de decisiones vocacional.
- Di Fabio y Kenny (2012) revelan cómo diversas dimensiones de la inteligencia emocional, especialmente la autoevaluación de las propias habilidades emocionales y cualidades personales, están relacionadas con el estilo de toma de decisiones.
- Lerner et al. (2014) en su estudio sobre emoción y la toma de decisiones revela que las emociones constituyen un poder omnipresente y una energía como conductoras previsibles de la toma de decisiones. Para ello, propone un modelo de toma de decisiones que incluyen “input” emocionales e “inputs” cognitivos.
- Wichary et al. (2016) en su estudio sobre las influencias del estrés emocional en la toma de decisiones, confirman que el estrés emocional puede impactar en la toma de decisiones a través de la búsqueda de la información vocacional y a través de la selección de estrategias de decisión.
- Santos et al. (2018) en un trabajo sobre la inteligencia emocional y las dificultades en la toma de decisiones vocacional, llegan a la conclusión que las habilidades de la inteligencia emocional son la clave para la toma de decisiones. La inteligencia emocional ha resultado ser una variable muy importante en dicha toma de decisiones vocacional.
- Álvarez Justel (2019) en un estudio sobre la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y emocional en la toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria, demuestra que las tres dimensiones (emocional, cognitiva y social) influyen de igual manera en dicho proceso de decisión.
- Rachel (2020) indica que la toma de decisiones se ve afectada por la inteligencia emocional. La empatía, el autoconocimiento y la gestión de las relaciones influyeron en la resolución de situaciones difíciles y conflictos y en el proceso de toma de decisiones.
- Álvarez-Justel y Pérez-Escoda (2020) aportan datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión de la dimensión emocional en el proceso de la toma de decisiones en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.
- Barman y Roy (2021) muestran que las cuatro dimensiones de la inteligencia intrapersonal: autoconciencia, autointrospección, autoestima y la autoadaptación

aumentan significativamente la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes de secundaria superior.

- Álvarez Justel (2021) en su trabajo sobre la construcción y validación de la escala de toma de decisiones (ETDC-S), concluye que la dimensión emocional es la que más peso tiene en el proceso de toma de decisiones vocacional en el alumnado de secundaria, y que existe una correlación moderada entre esta dimensión y la cognitiva.
- Ran et al. (2022) observan que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional (IE), la autoeficacia generalizada y las dificultades en la toma de decisiones profesionales. Los resultados revelaron una relación negativa significativa entre la IE y las dificultades en la toma de decisiones profesionales.
- Salazar-Nieto y Mejía-Rubio (2022) apreciaron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones. Los adolescentes con una inteligencia emocional mejor desarrollada pueden llegar a tomar decisiones más apropiadas, lo cual se puede atribuir a la importancia del componente emocional en las elecciones cotidianas de las personas.

A la luz de estas evidencias queda patente la relevancia e implicación que tiene la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones vocacional.

4. Aportación al campo de estudio (acompañamiento emocional)

A partir de los datos aportados en los estudios anteriormente referenciados, se observan relaciones significativas y positivas entre las dimensiones emocional, cognitiva y social y se confirma que la dimensión emocional es la que tiene más peso en el proceso de toma de decisiones vocacional, con una explicación del 26, 43 % de la varianza y se aprecia una moderada correlación entre las dimensión emocional y cognitiva (.453) (Álvarez-Justel, 2021). Por este motivo, el alumnado adolescente en su proceso de toma de decisiones necesita de un acompañamiento emocional por parte de los que le rodean (profesorado, tutor/a, orientador/a, familia, compañeros/as) de forma continuada y sistemática. Tanto el profesorado como la familia conviene que se muestren positivos, empáticos, asertivos, mediadores, comprensivos, respetuosos y partícipes del proceso de toma de decisiones de su alumnado e hijos. Es necesario que sean una guía que lo acompaña en su proyecto de vida, colaborando y participando en dicho proceso, pero sin interferir en la elección. El alumnado percibe diferentes estados de ánimo que van desde la presión ante la obligación de tener que tomar una decisión de estudios y profesión, al miedo a equivocarse, pasando por la necesidad de tener que disponer de un

buen estado de ánimo para afrontar correctamente dicho proceso. El alumnado ve la necesidad de tener que tomar decisiones, pero no se siente suficientemente preparado para asumir una decisión de tanta trascendencia para su futuro y esto le genera cierto estrés que le impide pensar con claridad cuál es la decisión más correcta que ha de tomar. El alumnado es consciente de que esta información, orientación, consejo, apoyo, etc., no es suficiente, necesita estar implicado, seguro de sí mismo, con buen estado de ánimo, desde el primer momento, para asumir su propia decisión, porque él y sólo él es el que ha de tomar sus propias decisiones (Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno, 2021).

El alumnado reclama a la familia y al propio centro educativo ayuda, asesoramiento, orientación que le proporcione la información y las condiciones necesarias para su toma de decisiones, motivándole, dándole autoconfianza, mejorando su autoestima, ayudándole a resolver conflictos, fomentando habilidades de vida, creando expectativas, enseñándole a gestionar las emociones negativas (especialmente el estrés), fomentando la comunicación y participación. Una demanda que no se limite a los momentos críticos sino que se de en las fases previas como empoderamiento para el momento de elegir.

En definitiva, el alumnado ve la necesidad de que, en las sesiones de tutoría, se realicen actividades y se faciliten recursos para asumir con garantías de éxito su propio proceso de toma de decisiones; esto les hará estar más seguros de sí mismos, ya que no se sienten suficientemente preparados para asumir una decisión de estudios y profesión de tanta trascendencia para su futuro (Álvarez-Justel, 2022).

En la tabla 1 se presentan los aspectos emocionales que nos propone Álvarez-Justel (2021) para el desarrollo del proceso de toma de decisiones.

Tabla 1. Aspectos de la dimensión emocional en el proceso de Toma de Decisiones

DIMENSIÓN EMOCIONAL	
ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
EMOCIONALES	
Conciencia emocional	Entender y comprender las propias emociones y establecer diferencias entre pensamientos, sentimientos y conductas.
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma adecuada en un proceso de toma de decisiones. (Autorregular las emociones

	negativas y autogenerar emociones positivas).
Autonomía emocional	Capacidad para conocerse mejor, tener una adecuada valoración de sí mismo y autoconfianza (autogestión personal).
Competencias de vida y bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.
Certeza en la elección	Estar plenamente seguro de la decisión a tomar. Sentirse motivado para tomar la decisión.

5. Conclusiones / reflexiones

Se confirma, en los estudios presentados, que en los procesos de toma de decisiones influye, de forma significativa, la *dimensión emocional*. Uno de los hallazgos de estos estudios es la fuerte relevancia de las emociones en dicho proceso. Podemos concluir que para afrontar de forma plena la toma de decisiones vocacional, además de las dimensiones cognitiva y social, se ha de tener en cuenta la *dimensión emocional* como algo absolutamente necesario en dicho proceso. Por todo ello, se estima necesaria una adecuada intervención tutorial para favorecer la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social y, con una atención especial a la dimensión emocional, concretamente a la toma de conciencia de las emociones propias y de las que nos rodean, a una adecuada competencia para manejar las emociones, a una suficiente autonomía emocional para conocerse y valorarse mejor, a una adquisición de competencias de vida y bienestar que permita adoptar comportamientos apropiados y responsables a la hora de tomar una decisión y disponer de una sólida certeza en la elección y motivación para la misma. Para ello, debe producirse un verdadero acompañamiento emocional al adolescente por parte del profesorado-tutor y las familias. Igualmente se han de incrementar programas para la mejora de la toma de decisiones especialmente en la etapa adolescente, con la implicación de toda la comunidad educativa, que ayuden a desarrollar competencias emocionales, cognitivas y

sociales para asumir el proceso decisorio desde las dimensiones emocional, cognitiva y social, haciendo hincapié en la dimensión emocional.

6. Referencias

- Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 19(3), 605-624. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4322>
- Álvarez-Justel, J., y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.
- Álvarez-Justel, J., Filella, G., y Pérez-Escoda, N. (2020). Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 107-131. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/83152>
- Álvarez-Justel, J., y Ruiz Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27 (1), art 6. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Álvarez-Justel, J. (2022). El papel de la familia y el profesorado en la toma de decisiones del alumnado de secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría*. (Versión electrónica). Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez-Justel, J., y Álvarez-González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide.
- Brown, C., George-Curran, R., y Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision Process. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 379-392. <https://doi.org/10.1177/106907270325583>
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 404-414. <https://doi.org/10.1177/10690727124488>

- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emocional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Decision Education Foundation.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassm, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* (pp. 3-14). Basic Books.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51. <https://doi.org/10.1002/bdm.2042>
- Goshing, C. J., Caparos, S., y Moutier, S. (2020). The interplay between the importance of a decision and emotion in decision-making. *Cognition & Emotion*, 34(6), 1260-1270. 10.1080/02699931.2020.1741340
- Rachel, E. (2020). Emotional intelligence and decision-making in higher education administrators in postsecondary institutions in Eastern Tennessee. *Electronic Theses and Dissertations. Paper 3742*. <https://dc.etsu.edu/etd/3742RachelEllis>.
- Ran, Z., Zeb, S., Nisar, F., Yasmin, F., Poulouva, P., and Haider, S. A. (2022). The impact of emotional intelligence on career decision-making difficulties and generalized self-efficacy among university students in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 865-874. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/PRBM.S358742>
- Regueiro, R., y León, O. G. (2003), Estrés en situaciones cotidianas. *Psicothema*, 15 (4),533-538. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715404.pdf>
- Sánchez-García, M. F. (coord.), Álvarez-González, M., Arraiz, A., Ceinos, C., Fernández-Rey, E., Sabirón, F., Sobrado, L. M., y Suárez, M. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. UNED.
- Salazar-Nieto, D., y Mejía-Rubio, A. (2022). La inteligencia emocional y su relación con la toma de decisiones en adolescentes. *Revista Ocronos*, V(1). <http://revistamedica.com/inteligencia-emocional-decisiones-adolescentes>.
- Santos, A., Wang, W., y Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-

- making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 295-309. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008>
- Simon, V. M. (1998). Emotional Participation in decision making. *Psychology in Spain*, 2(1), 100-107. <https://www.psychologyinspain.com/content/reprints/1998/12.pdf>
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29(5), 525-538. 10.1002/bdm.1896
- Young, G., y Suri, G. (2020). Emotion regulation choices: a board examination of external factors. *Cognition & Emotion*, 34(2), 242-261. 10.1080/02699931.2019.1611544

La educación emocional en el desarrollo del compromiso laboral y la inteligencia emocional en el contexto laboral universitario

Emotional education in the development of engagement and emotional intelligence in the field of organizations

Marta Guimerà Gallent

Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña

Resumen

La evidencia científica demuestra que las personas trabajadoras a nivel universitario tienden a ser vulnerables al estrés laboral. Estudios demuestran que la carga del trabajo, la falta de compromiso con el trabajo y los niveles de inteligencia emocional son algunos factores que pueden condicionar la presencia del estrés. La educación de las emociones es una forma de prevención primaria para reducir la vulnerabilidad a sufrir estrés. Por medio del desarrollo de la presente investigación, que forma parte de una tesis doctoral, se pretende poner en valor la relación entre las emociones y el contexto universitario. No sólo frente al elevado nivel de estrés, sino también como medio para la promoción y mantenimiento de la salud y bienestar emocional de la persona trabajadora. La investigación comprende una muestra de 250 personas trabajadoras de una universidad catalana y sigue un diseño casi-experimental con medidas pre-post con grupo experimental y grupo control. El grupo experimental participará en una formación de educación emocional y el grupo control no recibirá ningún tipo de formación. Se espera que al ofrecer estrategias de educación emocional se proporcionen competencias emocionales y se reduzca la percepción de estrés, aumente el compromiso laboral y los niveles de inteligencia emocional. En conclusión, este proyecto pretende conocer cuáles son las competencias emocionales de la población de estudio, mejorar estas competencias a través de la formación y analizar el impacto de la formación en la salud emocional.

Palabras clave: educación emocional, engagement, inteligencia emocional, organización

Abstract:

Scientific evidence shows that university workers tend to be vulnerable to job stress.

Studies show that the workload, the lack of commitment to work and the levels of emotional intelligence are some factors that can condition the presence of stress. The education of emotions is a form of primary prevention to reduce vulnerability to stress. Through the development of this research, which is part of a doctoral thesis, it is intended to value the relationship between emotions and the university context. Not only against the high level of stress, but also to promote and maintain the health and emotional well-being of the worker. The research comprises a sample of 250 workers from a Catalan university and follows a quasi-experimental design with pre-post measurements with an experimental group and a control group. The experimental group will participate in emotional education training and the control group will not receive any type of training. It is expected that by offering emotional education strategies, emotional competencies will be provided, and the perception of stress will be reduced, work commitment and levels of emotional intelligence will increase. In conclusion, this project aims to find out which are the emotional competencies of the study population, to improve these competencies through training, and analyse the impact of training on emotional health.

Keywords: *emotional education, engagement, emotional intelligence, organization*

1. Presentación de la temática

Estudios demuestran que las personas trabajadoras en el sector de los servicios están expuestas a expresar las emociones en las interacciones con las personas que forman parte y deben regular estas emociones según las demandas emocionales que se presentan (INSHT, 2013), de modo que estudios afirman que las emociones juegan un papel relevante en las organizaciones (Ikävalko, 2020).

Es por ese motivo que la promoción y prevención de la salud de los trabajadores se está convirtiendo en una tarea muy importante en las empresas, tanto por el bienestar de sus empleados como por los gastos económicos que se genera cuando no existe prevención (Bravo, 2021). En el entorno universitario también es prioritario ofrecer intervenciones orientadas a promocionar la salud de su comunidad (Martínez, 2018; Xarxa Vives, 2019). En el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), Bravo (2021) enfatiza la importancia de desarrollar estrategias de promoción de la salud mental de los trabajadores. Munir (2017) concluye que una organización debe incluir programas de entrenamiento en la mejora de la inteligencia emocional, dimensión que se centra la

investigación actual.

Actualmente, las universidades están asumiendo roles y funciones para mejorar la salud de la población universitaria (Arroyo, 2015), siendo considerados escenarios idóneos para implementar estrategias dirigidas a la salud ocupacional de sus miembros (Martínez, 2018).

El estudio realizado por Akanni (2021) confirma que dotar a las personas trabajadoras de las universidades de recursos para incrementar la inteligencia emocional, mejora sus habilidades para hacer frente a las demandas del puesto de trabajo, proporcionando una mayor tolerancia al estrés y mejores estrategias de afrontamiento.

Varios estudios demuestran la trascendencia de la inteligencia emocional en el desarrollo de las personas en el ámbito laboral (Duque, 2017; Papoutsis, 2019), también considerada como una de las diez competencias necesarias para los futuros trabajos en el World Economic Forum (WEF, 2016).

Asimismo, dirigir las estrategias de educación emocional funciona como un factor protector en la persona trabajadora, no sólo por una mayor regulación y comprensión de las emociones (Frazier, 2020; García, 2020) y mejora del bienestar psicológico (Mikulic, 2015; Sánchez-Álvarez, 2015), sino también por una disminución de los niveles de estrés (Frazier, 2020; García, 2020; Gilar, 2019; Saedpanah, 2016).

En el marco de este contexto, el concepto de engagement y los niveles de inteligencia emocional no son variables personales inalterables, sino que son susceptibles de mejora a través de programas de entrenamiento (Karimi, 2018).

2. Objetivos

La investigación actual forma parte de una tesis doctoral. Para el estudio, se comprenden varios objetivos.

El objetivo principal de la investigación es diseñar y evaluar la eficacia de un programa de educación emocional entre el grupo experimental y el grupo control en las variables de inteligencia emocional, engagement y percepción de estrés laboral de los trabajadores de una universidad catalana.

Otros objetivos específicos son describir el grado de inteligencia emocional de las personas trabajadoras. También se pretende medir el nivel de satisfacción y utilidad de la formación en el grupo experimental para plantear posibles acciones posteriores a la investigación actual.

3. Marco teórico

La literatura científica ya presentaba años atrás la inteligencia emocional como una

herramienta ligada con el bienestar y el rendimiento laboral de los trabajadores en las organizaciones (Bresó, 2010) y, en consecuencia, se ha visto aumentado el número de estudios donde las emociones son las protagonistas (Pena, 2008).

La inteligencia emocional es “la capacidad de percibir, regular, utilizar y entender las propias emociones y las de los demás” (Bar-On, 2004), proporcionando una mayor tolerancia al estrés y mejores estrategias de afrontamiento y fomentando sitios de trabajo saludables (Sánchez-Gómez, 2019).

Según Bisquerra (2009), la inteligencia emocional sirve de base en el desarrollo de las competencias emocionales, aunque estas últimas pueden abarcar otros elementos sociales y emocionales. Las competencias son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p.146).

Varios autores han evidenciado que las personas con la capacidad de regular sus emociones reportan un mejor bienestar psicológico (Saedpanah, 2016; Sánchez-Álvarez, 2015). Además, el aumento de las competencias emocionales funciona como factor protector en el trabajador (Sánchez-Gómez, 2019) y potencia la adquisición de nuevas habilidades para una mejor tomade decisiones (Duque, 2017).

Este incremento también se relaciona con una mejor gestión del estrés laboral y disminución de los niveles de cortisol (Kotsou, 2019; Saedpanah, 2016; Mikulic, 2015; García, 2020), mayor capacidad de entender y controlar las propias emociones y las de los demás (Gilar, 2019), así como mayor rendimiento. Asimismo, se ha demostrado que disminuye la fatiga de los trabajadores (Sánchez-Gómez, 2019). Otro estudio realizado por Kannaiah (2015) confirma que el equilibrio entre inteligencia emocional y vida laboral va acompañado de éxito a nivel laboral y aporta ventajas para las organizaciones. Por lo general, los empleados emocionalmente inteligentes tienen la capacidad de percibir, entender y gestionar las propias emociones y las de los demás (Nagalingam, 2019).

Esta capacidad puede modificarse con el entrenamiento de las habilidades emocionales individuales (Caruso, 2015) en especial en el contexto universitario, que dispone de un clima ideal para optimizar la gestión de las emociones (Gilar, 2019). La modificación de las habilidades emocionales se puede dar gracias a la educación emocional, que se define como “un proceso educativo que como objetivo el desarrollo de competencias

emocionales para mejorar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2021).

El modelo de referencia para las competencias emocionales en la presente investigación incluye la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades de la vida para el bienestar (Bisquerra, 2009, p.147).

4. Aportación al campo de estudio

Durante años, el mundo laboral ha tendido a desestimar la posible influencia de las habilidades emocionales en el bienestar de las personas que forman parte. Sin embargo, las organizaciones están empezando a apostar por el desarrollo de la inteligencia emocional de sus trabajadores por el impacto significativo que ésta tiene en la empresa (Munir, 2017). Actualmente la investigación insiste en la necesidad de explorar los beneficios de las habilidades emocionales mediante propuestas de intervención (Munir, 2017).

También es un objetivo estratégico en el proyecto de la “Xarxa Vives de Universidades”, una asociación formada por diferentes universidades que tiene la finalidad de promover la cohesión de la mejora universitaria y reforzar la proyección y el impacto de la universidad en la sociedad (Modelo de Universidad Saludable y Sostenible, 2022).

Actualmente hay mucha investigación en las universidades de estrés y bienestar, pero sin tener en cuenta la dimensión emocional como foco. La investigación que se ha realizado también contemplaba a los trabajadores de la universidad únicamente como académicos, sin tener en cuenta el personal de administración y servicios (Woods, 2010).

La investigación actual aborda la necesidad de desarrollar los niveles de educación emocional desde la perspectiva de la promoción de la salud emocional de la organización. Las personas trabajadoras en el ámbito universitario presentan vulnerabilidad a experimentar estrés laboral (Kinman, 2020; Mudrak, 2018), siendo éste una de las principales causas de los problemas de salud mental en el colectivo profesional (Schonfeld, 2017). El estrés laboral se entiende como ese desequilibrio entre las demandas del entorno y los recursos personales de los que dispone la persona para dar respuesta a esta demanda (OIT, 2004).

Particularmente, las preocupaciones hacia el estrés, la insatisfacción y el desgaste laboral de los profesionales llevaron a considerar el bienestar y el compromiso en la Agenda Horizonte 2020 (European Commission, 2018).

La investigación actual plantea focalizarse hacia lo que se conoce como engagement, concepto conocido y estudiado como contrario al burnout. El engagement se define como “unestado positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por el vigor, la

dedicación y el absorbimiento o concentración en el trabajo” (Maslach y Leiter, 1997) y se ha demostrado su asociación con los niveles de inteligencia emocional (Extremera y Rey, 2017).

De esta forma, el trabajo actual puede jugar un papel importante con la introducción de un programa de intervención basado en inteligencia emocional para promover la comprensión de las emociones y el compromiso laboral de las personas trabajadoras. Esta investigación conduce a contemplar, por un lado, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) y, por otro lado, los objetivos del Plan sectorial de las universidades, que es la prevención, promoción de la salud y apoyo emocional de la comunidad universitaria, así como seguir la recomendación de las universidades a realizar actuaciones de promoción de la salud y apoyo emocional de sus colectivos (Plan sectorial, 2021).

5. Conclusiones

La evidencia científica actual presenta numerosos beneficios en la presencia de las competencias emocionales para un mejor bienestar y salud laboral. Para llegar a esos beneficios, existe la necesidad de abordar la dimensión emocional de las personas trabajadoras e invertir en programas de educación emocional. Es por ese motivo que el impacto positivo de los programas de intervención en educación emocional tendría que justificar el aumento de la investigación en esta área.

6. Referencias

- Akanni, A., Obi, I. Oduaran, C. (2022). Occupational stress, emotional intelligence and psychological wellbeing of nurses in government-owned hospitals. *European Review Of Applied Sociology*, 15(24) 21-29. doi: 10.2478/eras-2022-0003
- Arroyo, H., Durán, G., Gallardo, C. (2014). Diez años del Movimiento de Universidades Promotoras de la Salud en Iberoamérica y la contribución de la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS). *Global Health Promotion*, 22(4), 64–68. doi:10.1177/1757975914547548
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): rationale, description and psychometric properties. In: Geher G, ed. *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science:115–45.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y*

Bienestar, 1(1), 9-29.

- Bravo, V. De la Ossa, M.F., Fragozo, M.T., Polo, J.D. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la protección de la salud mental en el trabajo. *NOVUM*, 1(11), 66-82
- Bresó, E., Salanova, M. (2010). Organizaciones emocionalmente inteligentes como antídoto a los riesgos psicosociales. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 67(12).
- Consell Interuniversitari de Catalunya (2021). Pla Sectorial d'Universitats (curs 2021-2022). Departament de Recerca i Universitats. Recuperado de: https://recercaiuniversitats.gencat.cat/web/.content/25_coronavirus/documents/Pla_sectorial_universitats.pdf
- Duque, J., García, M., Hurtado, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33, 250-260.
doi:10.1016/j.estger.2017.06.005 0123-5923
- European Commission (2021). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. EU strategic framework on health and safety at work 2021-2027. Recuperado de: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0323&from=EN>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92.
doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003
- Frazier, H., Ocker, L., Araas, T. i Blackburn, S. (2020). Relationship of Emotional Intelligence to Perceived Stress in Combined Master's of Science and Dietetic Internship Programs. *Journal of allied health*, 49(2), 141-147.
- García, M., Torrano, F., García, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Interdisciplinaria*, 37(1), 293- 312. doi: 10.16888/interd.2020.37.1.18
- Gilar, R.; Pozo, T. i Castejón, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880

- Ikävalko, H., Hökkä, P., Paloniemi, S. and Vähäsantanen, K. (2020). Emotional competence at work. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7). doi:10.1108/JOCM-01-2020-0024
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) (2013). El trabajo emocional: concepto y prevención (NTP número 720). Recuperado de: https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_720.pdf/9fc9d530-f77a-4040-ace4-15a2904bb2d9
- Kannaiah, D., Shanti, R. (2015). A Study on Emotional Intelligence At Work Place. *European Journal of Business and Management*, 7(24).
- Karimi, L., Leggat, S., Bartram, T. i Rada, J. (2018). The effects of emotional intelligence training on the job performance of Australian aged care workers. *Health Care Manager*. doi: 10.1097/HMR.0000000000000200
- Kinman, G., Teoh, K., Harriss, A. (2020). Supporting the well-being of healthcare workers during and after COVID-19. *Occupational medicine*, 70(5), 294–296. doi: 10.1093/occmed/kqaa096
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165. doi:10.1177/1754073917735902
- Martínez-Riera, José Ramón; Gallardo Pino, Carmen; Aguiló Pons, Antoni; Granados Mendoza, María Constanza; López-Gómez, Jorge; Arroyo Acevedo, Hiram V. (2018). La universidad como comunidad: universidades promotoras de salud. Informe SESPAS 2018. *Gaceta sanitaria*, 32 Suppl 1, 86–91. doi:10.1016/j.gaceta.2018.08.002
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.
- Mikulic, I., Crespi, M. i Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329. doi: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Mudrak, J., Zabrodska, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands- resources model. *Research in Higher Education*, 59(3), 325–348. doi: 10.1007/s11162-017-9467-x

- Muhammad Munir, M. M., Rauf I Azam, R. I. A. (2020). Emotional Intelligence and Employee Performance: An Intervention Based Experimental Study: Emotional Intelligence and Employee Performance: An Intervention Based Experimental Study. *Journal of Business & Economics (JBE)*, 9(2), 01-19.
- Nagalingam, U., Abdul, K., Nor, B., Hoesni, S. (2019). The Mediating Role of Work Engagement in the Relationship between Emotional Intelligence and Organisational Commitment among Higher Education Institution Lecturers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18, 31-53. doi: 10.26803/ijlter.18.8.3.
- Organización de las Naciones Unidas (25 de setiembre 2015). Objetivos y metes de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Papoutsis, C., Drigas, A. (2019). Emotional Intelligence as an Important Asset for HR in Organizations: Attitudes and Working Variables. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 12, 21-34. doi: 10.3991/ijac.v12i2.9620
- Pena, M., Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Education & Psychology*, 6(15). doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1284
- Saedpanah, D., Salehi, S., Moghaddam, L. (2016). The Effect of Emotion Regulation Training on Occupational Stress of Critical Care Nurses. *Journal of clinical and diagnostic research*, 10(12). doi:10.7860/jcdr/2016/23693.9042
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sánchez-Gómez, M. i Bresó, E. (2019). The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): An Ability Test to Assess Emotional Intelligence at Work. *Sustainability*, 11(887). doi: 10.3390/su11030827
- Schönfeld, P.; Preusser, F.; Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self-efficacy: Differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 75, 40–52. doi:10.1016/j.neubiorev.2017.01.031
- World Economic Forum (2016). *Annual Report*.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2016_17.pdf
- Xarxa Vives d'Universitats (2019). *Model d'Universitat Saludable i Sostenible*.

Del reto anunciado al reto inminente: Ser docente emocionalmente competente

From the announced challenge to the imminent challenge: Being an emotionally competent teacher

Èlia López-Cassà

Núria Pérez-Escoda

Universidad de Barcelona, España

Resumen

La formación de los docentes necesita incorporar el desarrollo de competencias socioemocionales que, hasta el momento y a pesar de ser un reto anunciado insistentemente durante las últimas dos décadas, ahora deviene algo imprescindible e inminente. Este trabajo presenta investigaciones procedentes del ámbito educativo, estudios promovidos por organismos e instituciones y recomendaciones formuladas en el marco de la Unión Europea que ponen el acento en la competencia profesional del docente como un instrumento determinante para la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación. En este contexto, se destacan las competencias socioemocionales como parte del marco de competencias profesionales imprescindibles para el desarrollo de la función docente. Además, se muestran algunas iniciativas procedentes de diferentes Comunidades Autónomas de España que contemplan las competencias socioemocionales tanto como parte esencial del perfil profesional como del diseño formativo de los futuros docentes. La suma de estas iniciativas es una clara evidencia de las directrices que deben ser consideradas y las acciones que pueden desplegarse para lograr el reto de ser docente emocionalmente competente.

Palabras clave: competencias socioemocionales, competencias profesionales docentes, formación inicial, formación permanente, profesorado.

Abstract

Teacher training needs to incorporate the development of socioemotional competencies which, despite being a challenge insistently announced in the last two decades, is becoming essential and imminent. This paper presents research in the field of education, studies promoted by institutions, and recommendations formulated within the framework of the European Union that emphasise the professional competence of

teachers as a decisive instrument for improving the quality of education and training systems. In this context, socio-emotional competencies are highlighted as part of the framework of professional competencies essential for developing the teaching function. In addition, some initiatives from different Autonomous Communities in Spain are shown that consider social-emotional competencies as a necessary part of both the professional profile and the training design of future teachers. The sum of these initiatives is clear evidence of the guidelines that should be considered and the actions that can be deployed to achieve the challenge of being an emotionally competent teacher.

Keywords: *socio-emotional competencies, professional teaching competencies, initial training, in-service training, teachers.*

1. Presentación de la temática

Nuestro mundo cambia a un ritmo vertiginoso, y la educación se enfrenta al reto de preparar a las generaciones actuales y futuras para adaptarse y responder adecuadamente a los nuevos desafíos y demandas. En este trabajo abordamos la importancia de las competencias socioemocionales como parte del marco de competencias profesionales imprescindibles para el desarrollo de la función docente y, asimismo, presentamos algunas iniciativas que las contemplan tanto como parte esencial del perfil profesional como del diseño formativo de los futuros docentes.

2. Objetivos

- Perseverar en la importancia de incorporar el desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Presentar algunas iniciativas que contemplan las competencias socioemocionales como parte esencial del marco competencial del docente.

3. Marco teórico

La formación en competencias socioemocionales constituye un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable, con aplicación directa en cualquier entorno profesional, y especialmente si este se desarrolla en el ámbito educativo o de intervención sociocomunitaria (Pérez-Escoda y Cabero, 2020). Promover el desarrollo de las competencias emocionales desde la escuela resulta de vital importancia por diversas razones. En primer lugar, es esencial para propiciar un ambiente de aprendizaje confortable y productivo. Conviene recordar el valor demostrado de la educación emocional para conseguir un efecto positivo en los estudiantes en aspectos tan

importantes como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones, la prevención de la violencia, el clima de aula, el bienestar, etc. (Brackett y Caruso, 2007). En segundo lugar, se reconoce como factor protector que contribuye a minimizar el estrés, la ansiedad, depresión, impulsividad y comportamientos de riesgo (Keefer et al., 2018) y deviene fuente de resiliencia y empoderamiento ante las adversidades que inevitablemente aparecerán a lo largo de la vida (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2022). Por ende, una escuela emocionalmente competente genera climas positivos y facilita la convivencia y el bienestar entre los integrantes de la comunidad educativa.

Diferentes organismos internacionales indican la necesidad de atender las emociones y dar prioridad al desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito escolar. En el informe “Replantear la educación” de la Unesco (2015) ya se ponía de manifiesto la necesidad de ir más allá del aprendizaje académico convencional, tomando la idea de integrar en la educación los cuatro pilares descritos en el informe Delors (Unesco, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, como elementos clave a educar.

En esta misma línea, la ley educativa vigente en España, la LOMLOE (2020) contempla el desarrollo emocional en todos los niveles educativos, y constituye una condición necesaria para el desarrollo integral del alumnado. Es por ello por lo que se aboga intensamente por integrar la formación y el desarrollo de las competencias emocionales en el currículum en todos los niveles, incluso en el universitario (Mira et al., 2017).

Existen estudios sobre la relevancia de las emociones en la identidad profesional del docente, los beneficios de la educación emocional del docente en su vida profesional, el impacto de los profesores sobre las emociones de los estudiantes y sus interacciones con otros agentes de la comunidad educativa (compañeros, familias, etc.) (Uitto et al., 2015). De acuerdo con esta premisa, diversos estudios que han explorado los beneficios de desarrollar las competencias emocionales en este colectivo, coinciden en que el bienestar docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Paralelamente, el hecho de situar al profesorado como elemento determinante de la calidad de cualquier sistema educativo, ha propiciado que se haya comenzado a revisar las características clave que le definen; es decir, su perfil, entendido como el conjunto de competencias necesarias para realizar con calidad su actividad profesional (Sánchez-Tarazaga, 2016).

En el momento actual, la formación de los futuros docentes exige una gran preparación para afrontar los diversos y complejos retos de la tarea de educar para un mundo donde

los conocimientos rápidamente quedan obsoletos y en el cual las nuevas generaciones requieren otro tipo de recursos para afrontar y adaptarse al rápido ritmo de los cambios. Así la formación de los docentes debe ir más allá de la adquisición de competencias técnicas (adquisición de contenidos, competencia pedagógica, competencia digital y comunicativa) y requiere el desarrollo de competencias socioemocionales que le permitan la propia autogestión emocional, el acompañamiento y desarrollo emocional de su alumnado, y la promoción de entornos educativos saludables y efectivos. Todo ello, deviene también como factor protector, determinante en la reducción y la prevención del síndrome de burnout en el cuerpo docente (Mansfield et al., 2016), y en el mantenimiento y fortalecimiento de su vocación e identidad profesional (Pacheco- Salazar, 2017).

Sin embargo, actualmente, la formación en competencias emocionales del profesorado no está contemplada en los programas de formación inicial del profesorado de las universidades españolas. El reto de dar una respuesta a esta necesidad es inminente: urge su incorporación en los planes de estudio en la formación del profesorado y por extensión en la formación continua (Bisquerra y García-Navarro, 2018). No es, por lo tanto, nada extraño el interés creciente sobre el tema en la investigación científica y en la actual agenda de educación, así como en los discursos educativos y en la propia práctica educativa, donde se reclama de forma cada vez más explícita. Como reflejo de este fenómeno, existe la necesidad y preocupación de incorporar tanto en los grados de Educación Infantil y Primaria como en el máster de Psicopedagogía y en el máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, el desarrollo de competencias socioemocionales como parte esencial de su preparación profesional.

4. Iniciativas destacables: ¿esperanza de cambios inminentes?

Investigaciones procedentes del ámbito académico, estudios promovidos por organismos e instituciones nacionales e internacionales y recomendaciones formuladas en el marco de la Unión Europea a los países miembros han puesto el acento en las políticas orientadas a mejorar la competencia profesional del profesorado como un instrumento decisivo para la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación. Según la Unesco (2021) en el documento *“Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”*, la enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación

educativa y social. Por otra parte, como señala el informe “*Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*” de la OCDE (2018), la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad del trabajo de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo. Es indiscutible que la educación se enfrenta actualmente a nuevos retos que exigen novedosos elementos en la formación, en la selección y en el desarrollo profesional de los docentes. Éstos requieren una formación inicial y permanente suficiente y adecuada, y necesitan también sentirse acompañados para reflexionar sobre su desempeño profesional y poder mejorarlo. De hecho, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) tiene plena conciencia de la necesidad de abordar de manera integral el modelo de desarrollo profesional docente que hoy requiere el profesorado y el avance de nuestro actual sistema educativo a partir de un conjunto de propuestas desplegadas en el *Documento para Debate- 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, con la finalidad de reflexionar y debatirlas con los diferentes agentes que participan en la profesión docente. Entre las diversas propuestas se encuentra la de acordar un Marco de Competencias Profesionales Docentes. Dicho marco tendría que estar presente en las reformas referidas a la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional. Conviene tener en cuenta que se proponen mejoras que abarcan algunos ámbitos que exceden al del Ministerio de Educación y Formación Profesional, atendiendo aspectos que abarcan desde normas básicas hasta regulaciones de competencia de otros departamentos ministeriales o de las comunidades autónomas. En este sentido, algunas comunidades han regulado algunas de las fases del desarrollo profesional docente desde la entrada a la formación inicial o el establecimiento de un marco competencial docente asociado al desarrollo profesional en la fase inicial o novel. Este marco inspirado en las directrices del Informe Talis (2014; 2019), informes de Eurydice (2018; 2021), modelos de marcos de competencias internacionales y validado por personas expertas de las universidades u otros profesionales vinculados con la administración educativa. Por ejemplo, el Departament d’Educació de Catalunya ha presentado recientemente, enero de 2023, un marco de las competencias profesionales docentes, en el cual integra siete competencias: diseño y evaluación de la acción educativa en el marco del proyecto de centro, práctica educativa para el aprendizaje en entornos y contextos diversos, docencia informada en la evidencia para la mejora educativa, competencia digital docente para vivir y convivir en un mundo digital,

competencia comunicativa en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales, competencia socioemocional para contribuir al bienestar común y el desarrollo profesional para una actuación comprometida con la educación (Departament d'Educació, 2023).

Como puede evidenciarse, se hace referencia explícita a la competencia socioemocional entendida como la capacidad para comprender, expresar y gestionar de forma apropiada, y respondiendo al contexto, los fenómenos emocionales y sociales, y las relaciones interpersonales que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, contribuyendo al bienestar de la comunidad educativa.

Otra iniciativa destacable la encontramos en la comunidad de Castilla y León, en la cual se estableció un marco de competencias docentes en 2010. En dicho marco aparece un decálogo de competencias (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010, p.3): competencia científica, competencia intra e interpersonal, competencia didáctica y atención a la diversidad, competencia organizativa y de gestión del centro, competencia en gestión de la convivencia, competencia de trabajo en equipo, competencia en innovación y mejora, competencia lingüística-comunicativa, competencia digital y competencia social-relacional. Como puede apreciarse, cuatro de las competencias nombradas (competencia intra e interpersonal, competencia en la gestión de la convivencia, competencia social-relacional y competencia de trabajo en equipo), mantienen una estrecha relación con la competencia socioemocional.

Otro caso es el marco de competencias profesionales docentes de la comunidad de Galicia (2015). Dentro de la competencia "Interlocutor y referente en la comunidad educativa" se incluyen las subcompetencias denominadas: Habilidades personales, sociales y relacionales, gestión y promoción de valores y convivencia, compromiso personal y ético y mediación y resolución de conflictos, donde se menciona explícitamente el desarrollo de la inteligencia emocional.

Paralelamente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) propone la revisión de los contenidos de los planes de estudio de las titulaciones universitarias conducentes a la formación de los docentes para poder reflejar los cambios educativos necesarios en el sistema educativo. Asimismo, indica que los planes de estudio han de ir acordes con el Marco de las competencias profesionales docentes. Por ello, se hace necesaria una reformulación que permita introducir aspectos tan fundamentales como las competencias socioemocionales y que hemos señalado en la primera parte del trabajo.

Además, otro aspecto vinculado y que también se recoge como propuesta de reforma en el Ministerio es la de utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de competencias profesionales docentes. Pues, las distintas dimensiones contempladas en dicho marco, como las competencias socioemocionales, son las que pueden vertebrar el diseño y desarrollo de la formación en competencias para la mejora de la profesión docente, imbricando y dando coherencia tanto al proceso de iniciación a la docencia, como al desarrollo profesional docente. Adicionalmente, queremos señalar que en los últimos años se ha producido una creciente demanda de formación en competencias socioemocionales que ha propiciado la aparición de diversos posgrados y másteres propios en las universidades españolas. Disponemos de evidencia científica acerca de la eficacia de esta formación para contribuir en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes (Pérez-Escoda et al., 2019).

Esta suma de iniciativas es una clara muestra de las directrices a considerar y de las acciones que pueden desplegarse para lograr el reto de contar con docentes emocionalmente competentes.

5. Conclusiones

Uno de los retos actuales que reclaman máxima atención es la necesidad de incluir las competencias socioemocionales en la formación inicial y en el desarrollo profesional del profesorado. Todas las iniciativas, directrices y propuestas presentadas permiten alimentar la esperanza de que pronto los docentes sean emocionalmente competentes.

6. Referencias

Bisquerra, R., y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-22628.jpg>

Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). Emotionally literacy for educator. SEL-Media.

Departamento de Formación e Innovación (2015). Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de Formación del Profesorado. Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria y Centro autonómico de Formación e Innovación.

http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2010). Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. Consejería de Educación de Castilla y León

- http://cfieponferrada.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_CyL_1.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing. Eurydice report:Luxembourg: Publications Office of the European Union
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being>
- Eurydice. (2018). La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice/profesores-europa/22571>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2023) *Marc de les competències professionals docents*. Direcció General d'Innovació, Digitalització, Currículum i Llengües. <https://projectes.xtec.cat/residencia-docent/marc-de-competencies/>
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Springer.
- López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2022). La educación emocional: una necesidad para el bienestar personal y social. En Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (Eds.). *Retos para el bienestar social y emocional* (pp. 23-35). Wolters Kluwer.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 340, de 29 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Documento para Debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente del Ministerio de Educación y formación profesional.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>
- Mira Agulló, J. G., Parra Meroño, C. P., y Beltrán Bueno, M. Á. (2017). Educación

- emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, 139, 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.1-17>
- OCDE (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. Edición de la OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/Politicadocentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42 (1), pp. 107-113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V., y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71 (1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Pérez-Escoda, N., y Cabero, M. (2020). Aplicaciones de la educación emocional: contextos y destinatarios. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 11-18.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. Competency framework for teachers: contribution to study from european education policy. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6658>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Unesco. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Unesco (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Unesco (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Salud digital y tecnología. Los pros y contras de la tecnología en Educación Infantil

Digital Health and Technology. The pros and cons of technology in Early Childhood Education

Daniel Molina Martín

Centro del Profesorado Marbella-Coín

Resumen

El uso, y especialmente el abuso, de la tecnología en la primera infancia requiere de un debate abierto, y una posición consensuada y rigurosa que los profesionales de la educación en general y la Educación Infantil, en particular, deberían asumir al respecto. Los daños que causa el abuso de la tecnología pueden ser tan importantes como las oportunidades didácticas que la tecnología brinda. Es por eso que deberíamos reflexionar y analizar las investigaciones recientes sobre su impacto a edades tempranas. Existen numerosas investigaciones sobre el uso de dispositivos tecnológicos en la Educación Infantil y la influencia que puede tener en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas. Sin embargo, aún persisten algunas preguntas sin respuesta y un cierto debate sobre esta cuestión. Mientras algunos estudios y especialistas advierten de los peligros y daños que puede ocasionar en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo en el alumnado de Educación Infantil, otras investigaciones sugieren y argumentan algunas ventajas de la incorporación de la tecnología en el aula.

En esta comunicación se analizan algunos argumentos de una y otra postura, de quienes advierten de los peligros, e incluso desaconsejan completamente el uso de tablets y otras tecnologías avanzadas en el aula, y de quienes sugieren la necesidad y la oportunidad de introducir estas tecnologías que, al fin y al cabo, forman parte de la cotidianidad del niños y niñas. Con el fin de llegar a importantes conclusiones desde un punto de vista científico y tomando como referencia algunas de las investigaciones más recientes y de autoridad al respecto.

Palabras clave: tecnología, Educación Infantil, salud digital

Abstract

The use, and especially the abuse, of technology in early childhood, requires an open debate and a consensual and rigorous position that professionals in education in general and early childhood education, in particular, should take on this issue. The damage caused by the abuse of technology can be as important as the didactic opportunities that technology provides. That is why we should reflect on and analyze recent research on its impact at early ages.

There is a great deal of research on the use of technological devices in early childhood education and the influence they can have on children's cognitive and socioemotional development. However, there are still some unanswered questions and some debate on this issue. While some studies and specialists warn of the dangers and damage it can cause in the cognitive, linguistic, and socio-emotional development of early childhood education students, other research suggests and argues for some advantages of the incorporation of technology in the classroom.

In this paper we analyze some arguments of both positions, those who warn of the dangers, and even completely discourage the use of tablets and other advanced technologies in the classroom, and those who suggest the need and the opportunity to introduce these technologies that, after all, are part of the daily life of children. To reach important conclusions from a scientific point of view and take as a reference some of the most recent and authoritative research on the subject.

Keywords: *technology, early childhood education, digital health*

1. Presentación de la temática

La democratización de la tecnología y el carácter intuitivo de las aplicaciones ha generado un nuevo fenómeno: Niños y niñas que prefieren jugar con la tecnología que con grupos de iguales. Pequeños pegados a una pantalla a cualquier hora. Estudiantes hiperconectados. Tablets y juegos interactivos que sustituyen otros juegos de socialización.

Y esta realidad genera consecuencias de todo tipo que obliga a una revisión de la literatura existente y de las recientes investigaciones en relación al cómo puede afectar en el desarrollo cognitivo, socio afectivo y lingüístico esta nueva realidad.

2. Objetivos

2.1. Conocer y reflexionar sobre los posibles daños y ventajas del uso y el abuso de la tecnología en el desarrollo infantil.

2.2. Analizar las ventajas didácticas y riesgos y para el desarrollo que puede aportar la

nueva tecnología en la etapa de Educación Infantil.

2.3. Analizar las investigaciones sobre la afectación del uso de la tecnología en el desarrollo social, lingüístico y socioafectivo en menores de seis años y reflexionar sobre la idoneidad del uso de la tecnología en la Educación Infantil.

3. Marco teórico

3.1. Argumentos en contra del uso de la tecnología en Educación Infantil.

Desde una perspectiva neurocientífica podríamos comenzar extrayendo algunos argumentos en contra del empleo de la tecnología en las aulas de Educación Infantil.

3.1.1. Necesitamos la manipulación de objetos para que se produzca un adecuado desarrollo cognitivo. Desde los argumentos del neurocientífico Antonio Damasio en “El error de Descartes” (1994) que sostiene la importancia de las percepciones sensoriales para el aprendizaje y el desarrollo, hasta recientes investigaciones que relacionan la manipulación de objetos con el aprendizaje y el desempeño de funciones cognitivas, son numerosas las evidencias sobre la necesidad de manipular objetos y herramientas para el desarrollo cognitivo. En el estudio “Active Learning Increases Children's Cognitive Flexibility” (2012) se concluyó que los niños y niñas que involucran movimiento y manipulación de objetos presentaban mejor rendimiento en tareas de pensamiento espacial y matemáticas tras estas actividades. En "Hands-On Learning Improves Critical Thinking Skills" (2018) se examinaron los efectos de las actividades táctiles en los procesos cognitivos y se encontró que quienes interactuaban en el aula con objetos tenían un mejor rendimiento en la resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico.

3.1.2. El uso excesivo de pantallas puede afectar el desarrollo del lenguaje, el vocabulario y la atención en la infancia. Podría limitar la capacidad de los niños/as para interactuar con otros en situaciones sociales y, en consecuencia, reducir su capacidad para desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos. Investigaciones como “Screen Media and Emotional Regulation in Infants and Toddlers” (2021) concluyen que el uso excesivo de pantallas puede tener efectos negativos en la regulación emocional. Una exposición prolongada a las pantallas, puede afectar a las áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje y la regulación emocional, además de afectar negativamente al sueño y bienestar social, emocional y cognitivo.

3.1.3. El uso inadecuado de la tecnología puede afectar a la atención y concentración en situaciones que no involucren pantallas e incluso podría llevar a algún tipo de adicción.

Los sistemas de recompensa inmediata a través de estímulos acústicos y visuales de algunos dispositivos electrónicos interactivos, generan una gran liberación de dopamina. Sabemos, como sostiene el reconocido endocrino y profesor de la Universidad de California, Robert Lustig (2015), que un exceso de dopamina daña a la neurona, y esta para protegerse, reduce los receptores de dopamina provocando cierta tolerancia al estímulo. Al mismo tiempo, la velocidad e hiperestimulación de estas experiencias digitales hacen que la realidad parezca lenta, y el estudiante se sienta poco estimulado a explorar el mundo y pierda fácilmente la atención e interés.

3.1.4. La educación tiene que cumplir unas funciones compensatorias. Y es una realidad que nuestros niños y niñas viven en una sobreexposición a pantallas y tecnologías, en detrimento de experiencias de juego social con grupos de iguales y otras experiencias sensoriales. En base a esto parece que la escuela debería compensar el exceso, proponiendo a los estudiantes más actividades de manipulación de objetos, sensoriales y sociales.

3.1.5. Aumentar el uso de dispositivos tecnológicos podrían tener efectos en el desarrollo de la coordinación óculo-manual, imprescindible para el desarrollo de habilidades motoras finas y para los procesos de aprendizaje relacionados con la percepción visual.

3.2. Argumentos a favor del uso de la tecnología en Educación Infantil

Por otro lado, algunos científicos/as y educadores/as argumentan que el uso de los dispositivos tecnológicos en la Educación Infantil es beneficioso, ya que permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad. Sostienen que los estudiantes necesitan estar familiarizados con la tecnología, porque es un aspecto importante de la sociedad moderna y su futura vida laboral. Y dado que en casa no siempre se educa en el uso de la tecnología, resulta vital que asuma esta función la escuela. Sólo así podremos pasar de tener niños y niñas consumidores de tecnología, a niños y niñas que crean, inventan y resuelven con tecnología.

Uno de los informes más relevantes al respecto es el metaanálisis "The impact of digital technology on learning: a summary for the Education Endowment Foundation" (2012). Este informe de la Universidad de Durham realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el impacto de la tecnología digital en el aprendizaje en el aula, incluyendo la Educación Infantil y aportando las siguientes conclusiones:

3.2.1. La tecnología digital puede ser una herramienta útil para apoyar el aprendizaje en el aula siempre y cuando se utilice de manera efectiva, es decir, cuando se diseñan e

implementan actividades que involucren el uso de tecnología con objetivos educativos claros y apropiados para la fase de desarrollo del estudiante.

3.2.2. Tiene el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje ya que puede proporcionar una amplia gama de recursos y herramientas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo atractivas actividades multimedia, simulaciones, juegos educativos y recursos educativos en línea.

3.2.3. Debe ser utilizada de manera complementaria a la enseñanza tradicional. Es decir, debe ser utilizada de manera complementaria a la enseñanza tradicional y no como una sustitución total, siendo el docente quien adapte el uso tecnológico a las necesidades y características del aula y el grupo.

3.2.4. En resumen, el informe concluye que el uso de tecnología digital en Educación Infantil puede ser beneficioso para el aprendizaje si se utiliza de manera efectiva y en combinación con enseñanza tradicional. Sin embargo, también es importante que los educadores y los responsables de la educación en general evalúen cuidadosamente los efectos y beneficios del uso de tecnología digital en el aprendizaje y se adapten a las necesidades y características de su contexto de enseñanza.

El "Digital Play for Global Citizens: Play, Art, and Narrative as a Pedagogical Tool for Early Childhood Education" (2013) argumenta cómo la tecnología digital puede apoyar el aprendizaje temprano a través del juego, el arte y la narrativa. Además, destaca cómo la tecnología puede ser muy útil como herramienta para fomentar la participación en juegos y llega a concluir que el alumnado que interactúa con tecnologías digitales tienen más probabilidades de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad. Estas conclusiones no sólo se extrajeron de la experiencia de profesionales y educadores que habiendo utilizado la tecnología digital como herramienta pedagógica, aseguraban que la experiencia había provocado una enseñanza más interesante y motivadora para los estudiantes. También existen otras investigaciones que corroboran esa conclusión. "The impact of video Games on training Spatial Attentional Control" (2012) encontró que algunas experiencias tecnológicas interactivas, como los videojuegos, mejoran la capacidad de los jugadores para resolver problemas complejos y toma de decisiones.

4. Aportación al campo de estudio

Analizando desde una mirada científica y conciliadora la polarización sobre tecnología sí o tecnología no en el aula de Educación Infantil, podríamos concluir que:

4.1. La enseñanza debe estar basada en la experiencia sensorial y táctil, y eso es una

obviedad. Necesitamos la manipulación activa de objetos, necesitamos la exploración y la experimentación en el mundo como acciones fundamentales para el aprendizaje y la comprensión. Pero también necesitamos la reflexión sobre eso que hacemos, y la oportunidad de contar con una amplia variedad y versatilidad de esas herramientas. La clave es considerar a la tecnología como una “herramienta para...” no como un espacio de consumo.

4.2. Casi cualquier cosa en su justa medida puede ser algo oportuno y beneficioso, y todo en exceso es perjudicial. Esta afirmación atribuida a Hipócrates, en expresión de su filosofía de la moderación y el equilibrio, la podríamos atribuir a cualquier aspecto de la vida. Sobre la idoneidad o no de la tecnología en un aula de Educación Infantil también podríamos aplicarla perfectamente. De tal modo podríamos concluir que “tecnología sí” pero en su justa medida. Con fines creativos y no exclusivamente de consumo, con limitación de tiempo de uso, en contextos de colaboración y socialización... Es decir, tecnología sí, pero con matices.

4.3. No sólo es importante introducir la tecnología, sino también, y sobre todo, educar en el cómo se usa. Es decir, es cierto que hay que tener limitado el uso de tecnología como medio de consumo de actividades pasivas o interactivas, pero sí se debería promover el uso de tecnologías de forma creativa y que incorpore destrezas manuales, experiencias sensoriales e interacción social. Porque el uso de la tecnología digital no tiene necesariamente que excluir el uso de las manos. Por ejemplo, se pueden usar tabletas o computadoras para crear arte digital, diseño de robots o programación, actividades que fomentan la creatividad y el pensamiento crítico, manipulación física de materiales, trabajo en grupo...

4.4. Si no educamos en el uso de la tecnología, alguien lo hará por nosotros. Este es el mayor argumento a favor de la necesidad de incluir la tecnología en un aula de Educación Infantil.

Porque la única manera de proteger a niños y niñas de esa sobreexposición a pantallas y tecnologías interactivas es educarlos en un uso creativo, productivo, exploratorio, indagatorio, resolutivo.. y no únicamente como medio de consumo de ocio y entretenimiento.

4.5. La tecnología, asimismo, nos brinda una oportunidad inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales, nos permite adaptar recursos y actividades al ritmo y estilo de aprendizaje. Si bien, nunca hay que perder de vista los riesgos que puede entrañar un uso excesivo o inadecuado a edades tempranas, deberíamos ver las

oportunidades que nos ofrece en la mejora de la experiencia educativa.

5. Conclusiones

Parece que el uso de dispositivos tecnológicos en la Educación Infantil puede tener tanto ventajas como desventajas, y puede depender del tipo de tecnología y la forma en que se utiliza. Los estudios muestran que el uso razonable de dispositivos tecnológicos puede ser beneficioso para el aprendizaje, pero es importante que familias y educadores/as supervisen y controlen el tiempo que los niños/as pasan en los dispositivos, así como el tipo de contenidos y aplicaciones a los que tienen acceso. Es crucial que se controle y se limite su uso, porque el exceso puede ser perjudicial en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo, y porque es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con el mundo físico, manipulando objetos y experimentando con sus manos. Como decíamos al comienzo, la manipulación de herramientas ha sido importante en la evolución del cerebro humano, pero el uso de la tecnología digital puede proporcionar una forma diferente y efectiva de estimular el desarrollo cognitivo en nuestros estudiantes. Por tanto, deberíamos encontrar un equilibrio adecuado entre el uso de dispositivos tecnológicos y la manipulación física de objetos para garantizar un desarrollo cognitivo y físico saludable en nuestro alumnado. Alejados de posiciones extremas y enfrentadas, parece que existen suficientes evidencias de las ventajas y desventajas, los peligros e inconvenientes, pero también de las oportunidades del uso de dispositivos tecnológicos en la Educación Infantil. Pero eso no significa que tengamos que relativizar la opción que adoptar. Todo lo contrario, eso debe hacernos estar vigilantes respecto a cómo, cuándo y para qué se usa la tecnología. Porque, efectivamente, la utilización de la tecnología en las aulas puede ser beneficiosa sólo si se usa de forma adecuada, adaptada a las necesidades y a las habilidades de niños y niñas, y si se combina con otras actividades y experiencias educativas que promuevan un desarrollo integral.

6. Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2019). Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children <https://www.apa.org/topics/healthy-technology-use-children>
- American Institutes for Research (2016) "What do parents really think about their children's technology use"
- Common Sense Media (2016) "The Disturbing Effects of Technology on Children"
- Council On Communications and Media. (2016). Media and Young Minds. Pediatrics,

- 138(5). <http://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Dimitri Christakis y Frederick Zimmerman. The Lancet (2009) "The effects of media on young children's development"
- Dolgin, E. (2015, March 19). The myopia boom. *Nature*, pp. 276–278. <http://doi.org/10.1038/519276a>
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333–338. <http://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- Gudgel, D. (2019). Screen Use for Kids. American Academy of Ophthalmology <https://www.aaopt.org/eye-health/tips-prevention/screen-use-kids>
- Hawkey, E. (2019). Media use in childhood: Evidence-based recommendations for caregivers. American Psychological Association <https://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/2019/05/media-use-childhood>
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents_ Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149– 157. <http://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- National Association for the Education of Young Children y la Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College (2012) ."The Role of Technology in Early Childhood Programs: A Joint Position Statement"
- Pappas, S. (2020). What do we really know about kids and screens American Psychological Association <https://www.apa.org/monitor/2020/04/cover-kids-screens>
- Reid-Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Council On Communications and Media. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 138(5). <http://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Rose, K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S., Smith, W., & Mitchell, P. (2008). Outdoor Activity Reduces the Prevalence of Myopia in Children. *Ophthalmology*, 115(8), 1279–1285. <http://doi.org/10.1016/j.ophtha.2007.12.019>
- The Future of Children (2010) "The impact of electronic media on cognitive development and learning"
- World Health Organization. (2019). To grow up healthy, children need to sit less and play more. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy- children-need-to-sit-less- and-play-more>

Neuroatención en la vida moderna

Neuroattention in modern life

Sergio Morillo Rodríguez

Universidad UNIR

Resumen

El estilo de vida actual trae consigo tecnología, innovación y acercamiento al mundo de la información y capacidad de estar al día. Sin embargo, estas fuentes de información no siempre están contrastadas y fomentan hábitos que pueden condicionar la salud. Los problemas de atención son una de las principales afectaciones cada vez más habituales que condicionan el desarrollo de las funciones ejecutivas, atencionales y capacidades para el día a día. Su temprana detección previene que muchos de estos problemas se prolonguen hasta la edad adulta con cada vez más casos de TDAH no solo en niños, sino también en adultos.

El objetivo de esta investigación es garantizar una información actualizada y contrastada sobre los principales riesgos que el estilo de vida moderno puede generar en los procesos de atención. Prevenir y fomentar los factores protectores en niños y adolescentes en los entornos más frecuentados como colegios, institutos y entornos lúdicos y familiares se ha visto contrastado que reporta una reducción de posibles casos. Esta revisión sistemática analiza los principales factores de riesgo a través de una búsqueda de revisiones sistemáticas con metaanálisis del último año 2022.

Factores como la alimentación, la actividad física, meditación y la calidad del sueño demuestran aportar mejoras en la cognición, la calidad de vida y el funcionamiento cognitivo.

Se recomienda la realización de estudios de cohortes con seguimiento prospectivo para analizar el impacto del día a día en niños y adolescentes para ver la influencia sobre los problemas de atención del S.XXI.

Palabras clave: Estilo de vida, TDAH, niños, adolescentes, atención

Abstract

Today's lifestyle brings with it technology, innovation, and an approach to the world of information and the ability to keep up to date. However, these sources of information

are not always contrasted and encourage habits that can affect health. Attention problems are one of the main and increasingly common affectations that condition the development of executive and attentional functions and day-to-day capabilities. Early detection prevents many of these problems from continuing into adulthood, with more and more cases of ADHD not only in children, but also in adults.

The aim of this research is to ensure updated and contrasted information on the main risks that modern lifestyle can generate in the attention processes. Preventing and promoting protective factors in children and adolescents in the most frequented environments such as schools, high schools and play and family environments has been shown to reduce the number of possible cases.

This systematic review analyzes the main risk factors through a search of systematic reviews with meta-analysis of the last year 2022.

Factors such as diet, physical activity, meditation and sleep quality have been shown to improve cognition, quality of life and cognitive functioning.

Cohort studies with prospective follow-up are recommended to analyze the impact of daily life in children and adolescents to see the influence on attention problems in the 21st century.

Keywords: *Life style, ADHD, child, adolescent, attention*

1. Presentación de la temática

El estilo de vida actual compromete de manera significativa el impacto en los procesos atencionales de niños y adolescentes entre los 8 y 18 años. En España la prevalencia de casos de TDAH oscila en 4,9% y 8,8% en niños y adolescentes respectivamente (Cerrillo-Urbina et al., 2018), afectando al 6-7% de la población pediátrica mundial (Giannoulis et al., 2022) y siendo el segundo trastorno mental más frecuente después del trastorno de ansiedad en Europa con un 2,9% (Sacco et al., 2022). Aspectos como la adicción a internet, problemas de sueño y alteración de los ritmos circadianos, la alimentación y el microbioma intestinal y, el déficit ejercicio físico influyen como factores de riesgo en el desarrollo de trastornos que comprometen la atención de este colectivo afectando a su desarrollo educativo y evolutivo. (Gkougka et al., 2022; Kavanagh et al., 2022; Marin et al., 2021; Seiffer et al., 2022).

Incorporar en el aula y en entornos familiares conocimientos de neurociencia básicos aplicados a reducir factores de riesgo y mejorar los procesos atencionales en niños y adolescentes podría resolver el ascendente impacto que sufre la sociedad con este

trastorno mental.

Por este motivo, recoger el conocimiento actualizado de los conocidos factores predisponentes y preventivos garantiza desarrollar aplicaciones de mejora y estimular el interés por nuevos estudios en este campo.

La hipótesis de trabajo que motiva esta investigación es la de que existe suficiente bibliografía contrastada para conocer las implicaciones de la vida moderna en los procesos neuronales que determinan la atención.

2. Objetivos

El objetivo de esta revisión sistemática es conocer el impacto social del estilo de vida actual en los procesos neuroatencionales de niños y adolescentes. Y en consecuencia conocer las estrategias y recomendaciones que pueden ser reconocidos como factores preventivos.

3. Marco teórico

El contexto social embarca a cada vez más niños y adolescentes a hacer un uso elevado de las tecnologías y estar expuestos a información no cribada a cerca de lo que es un adecuado estilo de vida. La ciencia en este aspecto tiene mucho que aportar con evidencia clínica hacia lo que implica una buena alimentación, ejercicio físico, calidad del sueño y un uso adecuado de la tecnología.

El conocimiento actual desde el ámbito de la neurociencia y neuropsicología sobre el sesgo atencional capacita al colectivo científico a informar sobre los riesgos que la vida moderna genera en el cerebro y en la maduración evolutiva de la capacidad de estar atentos y en el aquí y ahora.

En la era de la información donde el aprendizaje y la incorporación de cambios es más fácil, promover estilos de vida ecológicos con el correcto rendimiento humano es de elevado interés en la comunidad científica y educativa.

4. Aportación al campo de estudio

Conocer de manera actualizada los factores de riesgo que gobiernan en el estilo de vida de niños y adolescentes sobre el impacto en el sesgo atencional permite implementar cambios sociales en sus principales entornos (escuela, actividades extraescolares, entornos familiares y lúdicos) y hábitos (alimentación, deporte, calidad de sueño, uso de dispositivos electrónicos, juego, etc.).

Actualmente se conoce que la evaluación e intervención temprana de los problemas de atención reduce los riesgos a futuro disminuyendo el impacto negativo en la vida adulta. Cada vez más adultos son también diagnosticados de TDAH (Michelini et al., 2022).

Resolver estos conflictos en la primera fase de la vida se hace de crucial importancia en el desarrollo evolutivo de los seres humanos en sus funciones diarias y ejecutivas. (Lee et al., 2022)

La comunidad científica defiende que las intervenciones deben ir enfocadas en la mejora cognitiva, la calidad de vida subjetiva y el funcionamiento diario. (Lee et al., 2022). Algunas de las intervenciones evaluadas como la meditación y el ejercicio físico muestran evidencias de cambios positivos en la atención sostenida y selectiva en niños y adolescentes. (Slattery et al., 2022).

El entrenamiento cognitivo puede ser por excelencia el trabajo preventivo y protector de las consecuencias de estos procesos que merman las capacidades de niños y adolescentes. Claussen et al. realizaron una revisión sistemática con metaanálisis encontrando hallazgos que relacionaban la importancia de los entornos familiares con el desarrollo de la autorregulación, la atención y el correcto desarrollo de las funciones ejecutivas (Claussen et al., 2022).

Además de ello, la alimentación puede estar influyendo a cambios en el microbioma intestinal asociados a hábitos nutricionales que podrían condicionar la prevalencia de TDAH y problemas de atención generalizados. (Gkougka et al., 2022).

5. Conclusiones

La vida moderna representa un factor predisponente para generar cambios en los procesos de atención y el resultado de nuevos casos de trastornos mentales que afecten a la atención como el TDAH.

Factores preventivos como una adecuada alimentación, aumento del ejercicio físico, higiene del sueño y reducción de exposición a dispositivos hiperestimulantes pueden ser propuestas que a futuro reviertan los incrementos de nuevos casos de TDAH.

6. Referencias

- Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Martínez-Vizcaíno, V., Pardo-Guijarro, M. J., Ruiz-Hermosa, A., & Sánchez-López, M. (2018). Prevalence of probable Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms: Result from a Spanish sample of children. *BMC Pediatrics*, 18(1), 111. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1083-1>
- Claussen, A. H., Holbrook, J. R., Hutchins, H. J., Robinson, L. R., Bloomfield, J., Meng, L., Bitsko, R. H., O'Masta, B., Cerles, A., Maher, B., Rush, M., & Kaminski, J. W. (2022). All in the Family? A Systematic Review and Meta-

- analysis of Parenting and Family Environment as Risk Factors for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children. *Prevention Science*.
<https://doi.org/10.1007/s11121-022-01358-4>
- Giannoulis, S. V., Müller, D., Kennedy, J. L., & Gonçalves, V. (2022). Systematic review of mitochondrial genetic variation in attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02030-6>
- Gkougka, D., Mitropoulos, K., Tzanakaki, G., Panagouli, E., Psaltopoulou, T., Thomaidis, L., Tsolia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2022). Gut microbiome and attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Pediatric Research*, 92(6), 1507-1519. <https://doi.org/10.1038/s41390-022-02027-6>
- Kavanagh, R., Rafiq, M., & Iqbal, M. N. (2022). Risk factors for attention deficit hyperactivity disorder in children: A systematic review. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 82(7), 569-575. <https://doi.org/10.1002/jdn.10219>
- Lee, S., Hill, T. R., Johnson, B., Testa, R., Priya, V., Spencer-Smith, M., & Coghill, D. (2022). Can Neurocognitive Outcomes Assist Measurement-Based Care for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? A Systematic Review and Meta-Analyses of the Relationships Among the Changes in Neurocognitive Functions and Clinical Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Pharmacological and Cognitive Training Interventions. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 32(5), 250-277.
<https://doi.org/10.1089/cap.2022.0028>
- Marin, M. G., Nuñez, X., & de Almeida, R. M. M. (2021). Internet Addiction and Attention in Adolescents: A Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(4), 237-249. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0698>
- Michelini, G., Salmastyan, G., Vera, J. D., & Lenartowicz, A. (2022). Event-related brain oscillations in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Psychophysiology*, 174, 29-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.014>
- Sacco, R., Camilleri, N., Eberhardt, J., Umla-Runge, K., & Newbury-Birch, D. (2022). A systematic review and meta-analysis on the prevalence of mental disorders among children and adolescents in Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
<https://doi.org/10.1007/s00787-022-02131-2>
- Seiffer, B., Hautzinger, M., Ulrich, R., & Wolf, S. (2022). The Efficacy of Physical

Activity for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Attention Disorders*, 26(5), 656-673. <https://doi.org/10.1177/10870547211017982>

Slattery, E. J., O'Callaghan, E., Ryan, P., Fortune, D. G., & McAvinue, L. P. (2022). Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: A critical systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 137, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104633>

Mirando dentro de mí: Análisis de la interrelación entre autoconciencia y autogestión para crecer como persona y profesional en el marco del aprendizaje permanente

Looking into myself: Analysis of the interface between self-awareness and self-management to grow as a person and as a professional within the framework of lifelong learning (LLL)

Leticia P. Mosteo Chagoyen

Department of Psychology and Sociology, University of Zaragoza

Resumen

Ante el continuo cambio que vivimos, necesitamos sentirnos estables dentro, para manejar del mejor modo posible la constante incertidumbre. En este trabajo se lleva a cabo una exploración teórica del “yo interior” a través de una ruta cognitivo-emocional sobre dimensiones relacionadas que suelen pasarse por alto. Se habla con frecuencia de la autoconciencia, pero a menudo no sabemos cómo podemos llegar a ella, cómo podemos desarrollarla realmente y qué viene después. Analizando el significado y la estrecha conexión de cinco dimensiones principales -autoobservación, autorreflexión, introspección, autoconciencia y autogestión-, se presenta un modelo tentativo visual de cómo pueden estar funcionando. El modelo que aquí se presenta puede ser una ruta cognitivo-emocional para volver a recorrer y redescubrir esos matices humanos compartidos en la vida cotidiana, partiendo de observaciones sistemáticas concretas de nuestra experiencia interior -explorando su sentido emocional, intelectual, físico y espiritual- y ampliándola para potenciar la posibilidad de crecer y trascender.

Palabras clave: Auto-observación, introspección, desarrollo permanente, autoconciencia, autogestión

Abstract

In today's rapid changes, we need to be stable internally to better manage the current uncertainty. This is a theoretical exploration of the self through a cognitive and emotional route over self-related dimensions that are commonly overlooked. We all have heard a lot about self-awareness, yet often we do not know how we can truly get there, how we can really increase it, and what comes next. By analysing the meaning

and close connectedness of five main dimensions –self-observation, self-reflection, introspection, self-awareness and self-management, a visual tentative model of how they might work is presented. The model presented here might be a cognitive-emotional route to re-walk and re-discover those human shared nuances in the everyday life, starting by concrete systematic observations of our inner experience -exploring its emotional, intellectual, physical and spiritual sense, and stretching it to enhance the possibility to grow and transcend.

Keywords: *Self-observation, introspection, lifelong development, self-awareness, self-management*

1. Introduction

What is the very key to continuously grow as a person and as a professional? Most studies agree on self-awareness as a cornerstone for this lifelong developmental process (Davidson & Begley, 2012; Cherniss et al., 2006; Kabat-Zinn, 2005; Maslow, 1971; among others). Notwithstanding, how we get there? What are the preceding necessary inner conditions to open ourselves up to such a constant, endless process? Is there an inner booster to walk toward self-awareness? What is next? These are some of the main emerged critical questions that have triggered this theoretical exploration.

2. Objectives

The first objective of this theoretical piece of work is to dive into the literature around these complex, imbricated constructs, since there is still not pure clarity where each of them starts, given its close interconnectedness. The second and main objective is to make a case for the need to be able to continuously look inward with humbleness, as the crucial foundation for growing as a person, and subsequently, as professional.

3. Theoretical background

The current state of knowledge makes it clear that self-attention is central to our understanding of the self and related constructs (e.g., self-efficacy, self-schema, self-presentation, self-adaptation) because these all involve thinking reflectively and critically about oneself (Leary and Tangney, 2002). Concretely, we are going to thoroughly analyse five main dimensions: self-awareness, self-observation, self- reflection, introspection and self-management.

3.1. Self-awareness

Self-awareness is the capacity to become the object of one's own attention; to focus

own's attention inward towards the self (Silvia and Duval, 2001); to actively identify, process and store information about the self (Morin, 2011). In order to embrace the complex yet crucial development of self-awareness, multiple terms have been related in the international literature, like for instance: self-directed attention, self-focus, self-examination, self-observation, introspection, meta-awareness, self-consciousness, self-reflection, among many others (Morin, 2017).

What apparently is clear is that self-awareness seems to be described in the scientific literature as a competence. Indeed, it has been pointed out to be the foundational core we need to be able to deploy in order to go further and deeper in the complex socio-emotional development. Yet, what we want to discuss here, is the need to explore other dimensions that might be indispensable antecedents to self-awareness.

3.1.1. Systematic self-observation

In order for us to be able to become the object of our own's attention, to actively identify valuable information about the self (self-awareness), we really need to first be able to look inside ourselves, to bring this openness, curiosity and kind attention alive and inward in a pure yet not easy exercise of systematic self-observation.

Thus, self-observation might be simply defined as the process of carrying out systematic observations to the self. Notwithstanding, to not being directly concomitant to the common human tendency of self-criticism or its opposed natural tendency toward overconfidence, it needs to be infused with curiosity, acceptance, love and humbleness. Certainly, systematic self-observation (Rodriguez and Ryave, 2002) is a quite unexplored and innovative qualitative research strategy that offers researchers access to virtually uncharted domains, and the same can be offered to explore the possibilities to grow as a person and professional in the everyday life situations.

3.1.2. Self-reflection and introspection

Self-reflection and introspection are two truly entangled dimensions, or even two ways to look at the same meta-cognitive and meta-emotional process. Self-reflection could be defined as the active cognitive act of examining the self; a kind of self-focus motivated by curiosity or epistemic interest in the self; an intellectual self-attentiveness or a healthy form of self-focus (Trapnell and Campbell, 1999; Takano and Tanno, 2009).

On its side, introspection has been illustrated as the examination of one's own conscious thoughts and feelings (Schultz and Schultz, 2012). Now, we could ask ourselves, what is first, self-reflection or introspection? Or, are they just different forms to describe the same? To our view, introspection is a deeper chunk of self-reflection, being both part of

the same cognitive wave and particularly deployed through an iterative feedback loop process (see Figure 1).

3.2. Self-management

Self-management (Drucker, 2005; Cherniss et al., 2006; among others) is an internal process of managing one's body, thoughts, emotions and spirit. It is a comprehensive competence that encompasses taking responsibility for our own well-being and behaviour, using our awareness of thoughts, physical sensations and emotions for generating a state of affection and necessary (brief) contemplation before action –see here the evidenced based bridge to self-observation, self-reflection and introspection).

It is a powerful capability with a foundation built on solid self-awareness (the ability to be aware of thoughts, feelings and emotions, and understanding the deeper information they provide to us); it offers the ability to break a habit, let go of a thought and continuously build inner resilience –the ability to return to our breath and present moment whenever the need arises. It also embraces a natural and healthy comparison between real and ideal selves (Higgins, 1987; Sedikides, 1993; Boyatzis, 2006), which includes a component of self-assessment and proactive behaviour.

For us, self-management is nothing to do with self-control (commonly mixed up). Indeed, it responds to a profound inner question: what is the best I can do in this particular moment, being fair to myself and others? That unavoidably leads to the next practical and moral level of questioning: How exactly will I use my inner resources to bring the best I can to this situation? What is not only going to lead us to action, but probably to use our strengths in a more creative and innovative manner.

4. Contributions to the field

Although the cognitive-emotional processes here theoretically analysed are closely interconnected, and thus a representation of how they happen might appear too simplistic, the way we understand and visualize them after a deep theoretical and practical analysis of its imbrications is like follows:

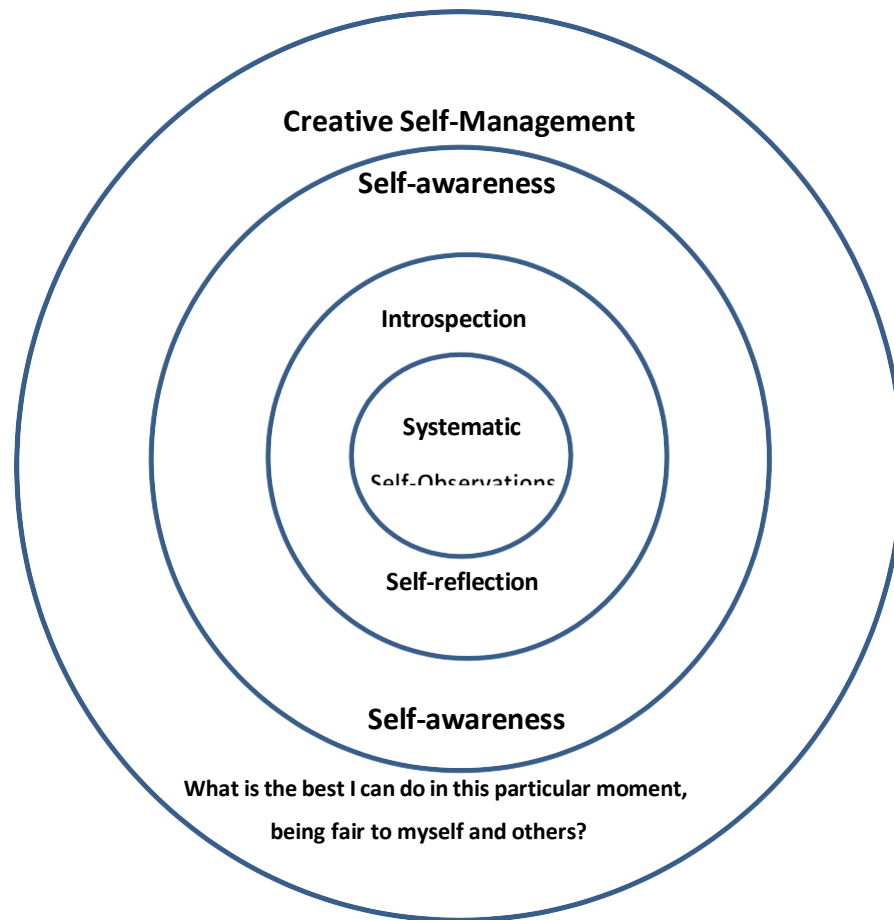


Figure 1. From systematic self-observations to creative self-management. A theoretical Model (Mosteo, 2023)¹

4.1. Conclusions

4.1.2. Toward transcendental development: Where all dimensions interplay

The meta-cognitive and meta-emotional processes here explored have been intentionally separated, to be able to intellectually examine them. Yet, they are all one, all part of the same process, in other words, all connected by the same sort of wave, which continuously enriches itself through the feedback loop generated among its components. Frankl (1966) used to think that human existence is not authentic unless it is lived in terms of self-transcendence. Self-transcendence understood as the very essence of our existence.

From my humble perspective, self-actualization, as the necessary condition to self-transcendence, is an unintentional effect of the intentionality of life, as a deep human need. Thus, the more one wants to grow as person and as professional, the deeper needs

¹ This is a tentative visual model which has been mainly developed through qualitative analysis done over hundreds of hours of one-to-one coaching sessions, while also considering the scientific literature around.

to explore inside (independently of the titles collected or how far we are in the “success ladder”). Only within, we will be able to find and lastly understand the unconceivable nuances that we perceive in ourselves, others and society, and so, creatively find the way to understand and overcome them.

The model presented here might be a cognitive-emotional route to re-walk and re-discover those human shared nuances in the everyday life, starting by concrete systematic observations of our inner experience -exploring its emotional, intellectual, physical and spiritual sense, and stretching it to enhance the possibility to grow and transcend.

5. References

- Boyatzis, R.E. and Akrivou, K. (2006), The ideal self as the driver of intentional change, *Journal of Management Development*, 25(7), 624-642.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245.
- Davidson, R.J. & Begley, F. (2012). *The emotional life of your brain*. New York: Plume.
- Drucker, P. (2005). *Managing Oneself*. Best of HBR 1999, Harvard Business Review.
- Frankl, V. E. (1966). Self-transcendence as a human phenomenon, *Journal of Humanistic Psychology*, 1, 97-106.
- Higgins, E. T. (1996). The “self-digest”: self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062–1083.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Leary, M. R., and Tangney, J. P. (eds) (2003). “The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences,” in *Handbook of Self and Identity*, (New York, NY: Guilford), 3–14.
- Maslow, A. (1971). *The further reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Morin, A. (2005). Possible links between self-awareness and inner speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence, *Journal of Consciousness Studies*, 12(4–5), 115–134.
- Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: definitions, measures, effects, function, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 807–823.
- Morin, A. (2017). Toward a glossary of self-related terms, *Frontiers in Psychology*, 8, 280-289.

- Rodriguez, N. & Ryave, A. (2002). *Systematic Self-Observation*. Sage Publications.
- Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personal and Social Psychology*, 65, 317–338.
- Schultz, D. P., and Schultz, S. E. (2012). *A History of Modern Psychology*, Wadsworth, Cengage Learning.
- Silvia, P. J., and Duval, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 230–241.
- Takano, K., and Tanno, Y. (2009). Self-rumination, self-reflection, and depression: self-rumination counteracts the adaptive effect of self-reflection. *Behavior Research and Therapy*, 47, 260–264.
- Trapnell, P., and Campbell, J. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284–304.

El estigma y el tabú a través de las actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual. Extracto de una Revisión Sistemática desde el enfoque de derechos

Stigma and taboo through attitudes towards sexuality of people with intellectual disabilities. Excerpt of a Systematic Review from a rights- based approach

Patricia, Pérez-Curiel,

Eva, Vicente

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

M^a Lucía Morán

Laura E, Gómez

Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo

531111@unizar.es

Resumen

1. Introducción/Presentación

Las relaciones interpersonales y la vinculación afectivo-emocional son necesidades que todos compartimos como seres humanos, quedando además recogidas en los diversos documentos legales relacionados con los derechos humanos. Sin embargo, el tabú y el estigma siguen estando presentes para las personas con discapacidad intelectual (DI).

2. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es presentar las conclusiones extraídas en una revisión sistemática que, siguiendo las indicaciones de PRISMA-P, ha buscado sintetizar la evidencia científica actual acerca de los Artículos 23 (hogar y familia) y 25 (salud, específicamente salud sexual y reproductiva) de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Entre otros, uno de los objetivos (que se presenta en este trabajo) es conocer las actitudes hacia la sexualidad de las personas con DI y cómo estas actitudes pueden actuar como barreras y/o facilitadores a la hora de ejercer su derecho.

3. Contextos

Tras la identificación de los estudios potencialmente relevantes y siguiendo los criterios de inclusión acordados, 151 artículos fueron incluidos para su codificación y revisión. Del análisis de los mismos surgieron seis categorías principales, siendo una de ellas:

actitudes hacia la sexualidad de las personas con DI.

4. Aplicación y resultados

En esta categoría, se analizaron un total de 17 artículos, que recogían investigaciones sobre actitudes concretas hacia la maternidad y paternidad, el matrimonio, la expresión sexual, las relaciones afectivo-sexuales y la esterilización. En la mayoría de estos estudios participaron personas sin DI.

Un aspecto que resaltó en la mayoría de estudios fue la influencia que tiene la religión, la cultura y el género de la persona con DI en relación a las actitudes mostradas.

En relación a las actitudes de la población general hacia la sexualidad de las personas con DI, los participantes manifiestan una opinión conservadora y afirman que hablar abiertamente de ello incómodo y prefieren evitarlo.

En relación a las actitudes de familiares de personas con DI encontramos dos polos completamente opuestos: por un lado, familias que defienden que es una necesidad humana sentirse querido y vinculado emocionalmente a otros; por otro, familias que presentan actitudes negativas apoyándose en argumentos como que hablar de sexualidad es innecesario ya que sus familiares con DI no manifiestan interés en ello (les suelen considerar asexuales) o también evitan hablar por miedo a que ello les despierte instintos o curiosidad sobre aspectos que prefieren mantener silentes. De lo que no se habla, no existe.

De los resultados más relevantes por cada una de las subcategorías, se destaca:

Una mayoría de participantes mostraron una actitud negativa hacia la libertad y expresión sexual de las personas con DI y más negativa hacia los hombres al considerarles más incapaces de controlar sus impulsos y conductas sexuales.

En relación al matrimonio, todavía se parte de ideas erróneas al considerar que las personas con DI no necesitan relaciones afectivas o amor, la oposición al matrimonio está ampliamente aceptada; pero también encontramos familias (sobre todo madres) que encuentran en el matrimonio una fuente de tranquilidad que asegura a sus hijos en hijas con DI cuidados futuros.

En relación a la maternidad y paternidad, los participantes expresaron actitudes negativas al no considerar a las personas con DI capaces de cumplir con las exigencias que conlleva la crianza. Por su parte los médicos consideran que las personas con DI no tienen la capacidad para ser padres o madres (incluso con apoyo) y que, además, lo consideran una irresponsabilidad por la posibilidad de la transmisión de su “condición” o por la carga económica que supone esta decisión para la sociedad. Estas actitudes se

vinculan estrechamente con las encontradas en relación a la esterilización. Entre profesionales del ámbito sanitario se encontraron opiniones favorables, e incluso recomendables en algunos casos. La esterilización estaba más frecuentemente dirigida a mujeres, practicada muchas veces sin su conocimiento ni consentimiento y aprovechando alguna otra intervención.

5. Conclusiones

Así pues, podemos concluir que, aunque es obvio que las personas con DI son seres sexuales, y aunque los derechos recogidos en la CDPD están siendo progresivamente considerados, cuando se conjuga DI y sexualidad, todavía se observa incomodidad que la convierte en un tema tabú creando a su vez muros invisibles que las personas con DI tienen que seguir derribando en la conquista de unos derechos que no debieron ponerse en peligro.

6. Referencias

Pérez-Curiel P, Vicente E, Morán ML, Gómez LE. The Right to Sexuality, Reproductive Health, and Found a Family for People with Intellectual Disability: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*. 2023 Jan 15;20(2):1587. doi: 10.3390/ijerph20021587. PMID: 36674341; PMCID: PMC9864803

Análisis de las soft skills en las escuelas transformadoras

Analysis of soft skills in the changemaker schools

Julia Poc Sola

Dra. Ana Rodríguez Martínez

Universidad de Zaragoza, España

Resumen

Por medio de este artículo se ha tratado de definir una panorámica sobre el término de soft skills o habilidades blandas que el alumnado de hoy en día debe desarrollar dentro de las aulas. Siguiendo con el análisis de las habilidades blandas que son más importantes en el campo de la educación y estableciendo una perspectiva común sobre su desarrollo dentro de las escuelas transformadoras más importantes de España.

Debemos focalizarnos en el desarrollo tanto personal como profesional de nuestro alumnado ya que está íntimamente relacionado con los cuatro pilares de la educación según la Unesco (Delors, 1996), los cuáles son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos y con los demás. Si somos capaces de contribuir a la adquisición de estas soft skills estaremos preparando al mismo tiempo a nuestro alumnado para enfrentarse a la vida laboral, puesto que actualmente cuando optas a un puesto de trabajo no sólo debes demostrar tus conocimientos, sino también cómo te desenvuelves ante cualquier situación y para ello es necesario dominar algunas de las soft skills como puede ser la resolución de problemas, comunicación o inteligencia emocional.

Palabras clave: soft skills, inteligencia emocional, escuelas transformadoras, educación.

Abstract

Throughout this article it has been tried to define an overview of the term Soft Skills, these are the skills that our students should develop them at the school. Continuing with the analysis of the most important soft skills in the field of education and establishing a perspective on their development within the most important changemaker schools.

We must focus on both, the personal and professional development of our students, since it is closely related to the four pillars of education according to Unesco (Delors, 1996), which are learning to know, to do, to be and to live together and with others. If we are able to contribute to the acquisition of these soft skills, at the same time we will be preparing our student to face the working life, since nowadays when you apply for a job,

you should not only demonstrate your knowledge but also how you are capable of dealing with any situation. And to do so, it is necessary to master some of these soft skills such as problem solving, communication or emotional intelligence.

Keywords: soft skills, emotional intelligence, changemaker schools, education.

1. Presentación de la temática

Esta revisión bibliográfica tiene por objetivo mostrar la importancia del desarrollo de soft skills en las etapas de educación primaria para que nuestro alumnado adquiera un aprendizaje significativo y sean capaces de implementarlas en su día a día y en su vida futura. De nada nos sirve tener una mente brillante si no somos capaces de comunicar nuestras ideas de manera adecuada, trabajar en equipo o de manejar nuestras emociones correctamente. Es por ello, por lo que debemos ir incorporando el desarrollo de las soft skills dentro de las metodologías activas que llevamos a cabo dentro de las aulas. Sólo de esta manera conseguiremos que nuestro alumnado esté preparado para la sociedad tan cambiante y volátil en la que nos encontramos y puedan hacer frente a futuros trabajos de una manera competente

2. Objetivos

El objetivo principal del trabajo es acercarnos a la evolución del término de soft skills, a las diferentes clasificaciones y a su relación con las escuelas transformadoras.

3. Marco teórico

Posiblemente la palabra competencia sea la más repetida en educación en las últimas décadas, ya que ha habido una gran proliferación de los esfuerzos para desarrollar listas sobre las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el éxito académico desde una perspectiva personal y/o profesional. Estas habilidades son las que denominamos soft skills.

De acuerdo con Rodríguez et al (2018) y a Rodríguez et al. (2021), las soft skills son un conjunto integrado de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que favorecen el desarrollo de una tarea individual y/o grupal, y ésta es la definición de la que vamos a partir en este trabajo, independientemente de que como veremos en este apartado, hacemos un recorrido con respecto a otras miradas que lo definen.

Comenzamos anotando que la UNESCO (2015) aboga por una educación más flexible y diversificada, por tanto, cada vez se introducen en educación términos como competencias transversales o soft skills que responden mejor a las necesidades rápidamente cambiantes. En definitiva, se busca alumnado competente, lo que implica habilidades en la ejecución de una tarea, emplear las habilidades adquiridas para ir más

allá de lo aprendido y alcanzar una solución adecuada a la tarea teniendo en cuenta habilidades, conocimientos, valores y actitudes; lo que se ve favorecido con metodologías activas de gran valor pedagógico y transformador, como el trabajo cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos (Milheiro et al, 2022).

En este contexto, la labor docente se ha convertido en una tarea compleja, cuya formación debe englobar un saber hacer (metodología), un saber (conocimiento) y saber ser y estar (actitudes y cualidades), siendo un consumidor y productor de conocimiento (Fondo, 2019). Además, desarrollar la capacidad para poder resolver problemas educativos con cierto grado de autonomía, colaborando con los agentes implicados en el proceso educativo, el entorno y la organización escolar (Espinoza-Freire et al., 2017). Sin embargo, ya Delors (1996) señalaba que el personal docente no podrá responder a lo que de él se espera si no cuenta con ciertas competencias, cualidades personales, posibilidades profesionales, motivación y conocimientos.

El proyecto DeSeCo de la OCDE define competencia de la siguiente manera: La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea desde una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (citado en López, 2016, p.314).

El modelo Tuning define competencia como una combinación dinámica de atributos que juntos permiten una actuación competente y describen los objetivos de aprendizaje de un programa educativo o cómo los alumnos serán capaces de actuar al finalizar un proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).

Finalmente, Haselberg et al. (2012) definen las soft skills como una combinación dinámica de habilidades interpersonales, intelectuales o prácticas, así como cognitivas y metacognitivas que ayudan a la gente a adaptarse y comportarse de forma positiva para poder lidiar con los distintos retos tanto en su vida profesional como cotidiana.

El modelo Tuning es un proyecto que trata de sintonizar las estructuras educativas de Europa pero sobre todo el realiza una concreción de competencias. El Proyecto Tuning establece 30 competencias concentradas en tres áreas principales que debemos desarrollar en nuestro alumnado.

- Competencias instrumentales:
- Capacidad de análisis y síntesis.

- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Competencias interpersonales:
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Trabajo en equipo.
 - Habilidades interpersonales.
 - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
 - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
 - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
 - Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
 - Compromiso ético.
- Competencias sistémicas:
 - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
 - Habilidades de investigación.
 - Capacidad de aprender.
 - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
 - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
 - Liderazgo.
 - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
 - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
 - Diseño y gestión de proyectos.
 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Preocupación por la calidad.
 - Motivación de logro.

Debido a los cambios que se están ocasionando en la sociedad y a la velocidad que debemos asimilar ciertos acontecimientos y situaciones nuestro alumnado necesita ciertas estrategias para gestionar sus emociones y sentimientos. Esto hace fundamental que

dentro de las aulas contribuyamos al desarrollo de la inteligencia emocional mencionada en el proyecto Tuning como habilidades interpersonales.

La inteligencia emocional es un concepto definido por Salovey (1990) “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento”.

Daniel Goleman en 1983 define que dentro de su enfoque sobre la inteligencia emocional existen cuatro dimensiones básicas que son: autoconsciencia emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales. Como podemos ver estos conceptos coinciden con algunas de las soft skills anteriormente nombradas como necesarias a desarrollar en nuestro alumnado.

Según la UNESCO la educación transformadora implica una enseñanza y aprendizaje orientados a motivar y empoderar alumnos sanos y felices, para que puedan tomar decisiones fundamentadas y actuar con conocimiento de causa a nivel individual, comunitario y mundial. Los estudiantes deben comprometerse con el mundo y encontrar la coherencia entre la realidad que viven en la escuela y las sociedades que todos anhelamos construir fuera de ella.

4. Aportación al campo de estudio

Aportar luz a las competencias transversales que ha de tener el ciudadano del siglo XXI y que por tanto han de desarrollarse en el ámbito educativo, concretamente nos centramos en el análisis de aquellas que se trabajan en las escuelas transformadoras.

Establecer una vinculación entre las diferentes soft skills que debemos trabajar en nuestros alumnos y cómo contribuyen las escuelas transformadoras en su desarrollo, vamos a focalizarnos en las escuelas pertenecientes a la lista de escuelas changemaker centradas en educar para ser de Ashoka. En España son siete los centros que forman parte de esta red de escuelas changemaker:

- CEIP Amara Berri, San Sebastián.
- CEIP Ramón y Cajal, Alpartir, Zaragoza.
- Institut de Sils, Sils, Girona.
- Padre Piquer, Madrid.
- CEIP La Biznaga, Málaga.
- Escola Sadako, Barcelona.
- O Peluro, Pontevedra

De acuerdo con David Martín co-director de Ashoka España define una escuela transformadora como colegios que promueven el aprendizaje activo que están centrados

en las personas y no solo en el contenido. Teniendo en cuenta su visión, Ashoka define que estos centros comparten una serie de características que los hacen promotores del cambio en su alumnado gracias a las competencias que desarrollan.

Son colegios innovadores que enseñan a trabajar en equipo, a tener empatía, a resolver y prevenir conflictos. Promueven el aprendizaje activo. Los niños, niñas y jóvenes participan del día a día, toman decisiones y asumen responsabilidades. La comunidad incluye a padres, personal del centro (no docente) o el propio barrio. Consideran como oportunidad de aprendizaje todo lo que rodea al centro, más allá de las clases propiamente. Son escuelas que enseñan a ser personas creativas, pero sobre todo a ser protagonistas de un mundo que se encuentra en un cambio constante y que no se parece al de hace 100 años. Para ello es necesario enseñar habilidades del siglo XXI como las anteriormente nombradas, que son las que se necesitan los alumnos para enfrentarse al mundo de hoy y la educación tiene que adaptarse a eso.

Además de las escuelas que aparecen en la lista de Ashoka encontramos otros colegios que siguen una metodología transformadora y que por medio de su trabajo desarrollan las principales soft skills como pueden ser el Colegio San Gabriel de Zuera, Zaragoza, la Escuela Dels Encants, la Escuela Congres Indians y la Escuela Reggio Emilia entre otros muchos.

Como cita en el proyecto educativo de centro el Colegio San Gabriel “Nuestro proyecto se sustenta en dos modelos complementarios, habilidad para la vida (soft skills) y Flipped Classroom. Estos son los puntos de partida para introducir en el aula metodologías innovadoras y motivantes que están encaminadas a que cada alumno desarrolle sus capacidades y adquiera competencias para afrontar el futuro. Estas metodologías utilizan como herramientas la tecnología de la información y comunicación y trabajamos de modo no tradicional con trabajos por proyectos, por problemas, colaborativos, etc.”

Teniendo en cuenta el proyecto de la Escuela Dels Encants, “el proyecto educativo se basa en desarrollar en los niños las competencias para la vida. Aquellas que deben facilitarles las herramientas para vivir en un mundo globalizado y complejo y que deben permitirles ser competentes para adaptarse e interactuar en un mundo cambiante a nivel social y tecnológico.” Desarrolla las capacidades del alumnado centrándose en cuatro grandes bloques: aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir.”

5. Conclusiones

Con el desarrollo de este trabajo nos hemos acercado a la evolución del término de soft skills, a las diferentes clasificaciones y a su relación con las escuelas transformadoras.

Tras el análisis documental llegamos a la conclusión de que no todo vale, no hemos de conformarnos con sólo divulgar o repetir patrones, hemos de apostar por el desarrollo de las soft skills desde una perspectiva rigurosa y adaptada a las necesidades sociales (Rodríguez et al. 2021). Las escuelas transformadoras son sólo una de las vías que podemos utilizar para formar a ciudadanos competentes en el siglo XXI.

De este análisis se puede extraer que no existe una única definición unívoca para determinar el concepto de soft skills, puesto que hay diferentes maneras de abordarlas, tampoco existe una única clasificación. Pero sí que es cierto que en las distintas clasificaciones todas cuentan con la presencia en común de la inteligencia emocional, el desarrollo de algunos de sus componentes como son la empatía y la autogestión, así como la comunicación.

El ritmo al que la sociedad está cambiando y la velocidad a la que debemos adaptarnos a esos cambios es una realidad que cada vez está más presente y normalizada para cada uno de nosotros. Es por ello, por lo que se están desarrollando actualmente distintas metodologías activas que ayudan a impulsar competencias y estrategias para que el alumnado sea capaz de autogestionarse, adaptarse a la situación, ser capaces de controlarse y comunicarse de manera efectiva y eficiente.

Siguiendo a Rodríguez et al (2022) en el decálogo del buen docente destacan competencias tales como. 1) comunicación, 2) trabajo en equipo, 3) empatía, 4) toma de decisiones y 5) adaptación al cambio. Por otro lado, en el decálogo del buen discente destacan competencias tales como 1) pensamiento crítico, 2) resolución de problemas, 3) Trabajo en equipo, 4) comunicación y 5) competencias intra e interpersonales, es decir la inteligencia emocional.

Tras el análisis del concepto de soft skills, sus posibles clasificaciones y su aplicación en las escuelas transformadoras nos preguntamos ¿está el docente del siglo XXI preparado competencialmente para formar al alumnado y ciudadano de dicho siglo?

6. Referencias

Cedefop. Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe; Oce for Ocial Publications of the European Communities: Luxembourg, 2009.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana ediciones UNESCO

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

- Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W.E. y Sánchez-Barreto, X.R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 43(14), 39-53.
- Fondo, M.C. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *Revista de didáctica español lengua extranjera*, 1-14.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Haserlberg, D., Oberhuemer, P., Pérez, E., Cinque, M y Capasso, F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. ModEe project: Lifelong Learning Programme.
- Kimario, J. Strategies for improving competence based education in Tanzania: Experiences, insight and possibility. In *Teachers' Perceptions and Teaching Practices*; Abo Akademi University Press: Turku, Finland, 2011.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
- Mar, A. (2016). 87 Soft Skills (The Big List). USA: Author. Available in <https://training.simplicable.com/training/new/87-soft-skills>
- Martínez, A.R.; Sánchez, V.S.; Linares, C.F.; Cosculluela, C.L. Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability. *Sustainability* 2021, 13, 3554.
- Milheiro Silva, A., García-Docampo, L., Marqués silva, S. y Lorenzo Moledo, M.M. (2022). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las «competencias para el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 167-187. <https://doi.org/10.14201/teri.25682>
- Rodríguez, A.; Cano, J.; Cortes, A. (2018) Competencias y emprendimiento. In *Estrategias Transformadoras Para la Educación*; Cortés, A., Rodríguez, A., Val, S., Eds.; Pirámide: Zaragoza, Spain, 2018; pp. 247–264.
- Rodríguez Martínez, Ana; Sierra Sánchez, Verónica; Falcón Linares, Carolina; Cosculluela, Cecilia L. (2021). "Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability" *Sustainability* 13, no. 6: 3554. <https://doi.org/10.3390/su13063554>
- Rodríguez-Martínez, A., Lafuente-Pérez, F. J., Domper-Buil, E., & Falcón-Linares, C. (2022). Desarrollo de soft skills y fortalezas personales. In *Pensar el poder: derechos humanos y herramientas comunicativas* (pp. 447-463). Dykinson.

Salovey, P.; Mayer, J. - Imaginación, conocimiento y personalidad, 1990

Tuning. Educational Structures in Europe. Available online:
http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf (accessed on 27 November 2019)

V CIIIE  2023

3 TRABAJOS EMPÍRICOS

**Sintomatología en la adolescencia: su relación con la emoción expresada parental,
el conflicto interparental y la comunicación familiar**

*Symptomatology in adolescence: its relationship to expressed parental emotion,
interparental conflict and family communication.*

Verónica Aguado
Ana Martínez Pampliega
Estefanía Mónaco
Íñigo Aguinaga Sanjosé

Facultad de Ciencias de la Salud.
Universidad de Deusto

Resumen

La exposición al conflicto interparental y a unas relaciones parentofiliales caracterizadas por altos niveles de emoción expresada se asocia a dificultades comportamentales y emocionales en los hijos adolescentes, incluyendo síntomas externalizantes (p. ej., problemas de conducta, relaciones interpersonales conflictivas, agresión y disrupción) e internalizantes (p. ej., ansiedad, depresión, somatizaciones). Por el contrario, variables positivas como la comunicación familiar reducen la probabilidad de desarrollar sintomatología. El objetivo del presente trabajo fue estudiar la relación entre la sintomatología del adolescente y su percepción de conflicto interparental, emoción expresada materna y paterna, y comunicación familiar. Participaron 230 adolescentes entre 12 y 16 años ($M = 13.08$; $DT = 1.20$) estudiantes de centros del País Vasco. Se midió el conflicto interparental percibido (CPIC), la comunicación familiar (PAC), la emoción expresada percibida (LEE) y la sintomatología internalizante y externalizante de los adolescentes (YSR). Se realizaron análisis de correlación. Los resultados indicaron que la sintomatología adolescente se relaciona significativamente de forma positiva con la emoción expresada de los progenitores y el conflicto interparental, y de forma negativa con la comunicación familiar. La sintomatología internalizante del adolescente se relaciona especialmente con la elevada emoción expresada materna y con la falta de comunicación familiar, mientras que la sintomatología externalizante se

relaciona en mayor medida con el conflicto interparental. Finalmente, se discute la implicación de los resultados para el trabajo con familias y la promoción del bienestar de los adolescentes.

Palabras clave: familia, comunicación familiar, conflicto interparental, emoción expresada, sintomatología adolescente.

Abstract

Exposure to interparental conflict and parent-child relationships characterised by high levels of expressed emotion is associated with behavioural and emotional difficulties in adolescent children, including externalising symptoms (e.g., conduct problems, conflictual interpersonal relationships, aggression and disruption) and internalising symptoms (e.g., anxiety, depression, somatisation). In contrast, positive variables such as family communication reduce the likelihood of developing symptomatology. The aim of the present study was to investigate the relationship between adolescent symptomatology and their perception of interparental conflict, maternal and paternal expressed emotion, and family communication. A total of 230 adolescents between 12 and 16 years of age ($M = 13.08$; $SD = 1.20$) from schools in the Basque Country participated. Perceived interparental conflict (CPIC), family communication (PAC), perceived expressed emotion (LEE) and adolescents' internalising and externalising symptomatology (YSR) were measured. Correlation analyses were conducted. Results indicated that adolescent symptomatology is significantly positively related to parental expressed emotion and interparental conflict, and negatively related to family communication. Adolescent internalising symptomatology is especially related to high maternal expressed emotion and lack of family communication, while externalising symptomatology is more strongly related to interparental conflict. Finally, the implications of the results for work with families and the promotion of adolescent well-being are discussed.

Keywords: family, family communication, interparental conflict, expressed emotion, adolescent symptomatology.

1. Marco teórico

La familia es uno de los principales contextos donde la persona crea una imagen de sí misma y del mundo que le rodea, convirtiéndose en un espacio para adquirir, experimentar y probar elementos necesarios para la interacción con el entorno y el

desarrollo personal (Kopystynska et al., 2017). Durante la adolescencia, este proceso ocurre necesariamente a través de las relaciones, y la calidad de las mismas determina en gran medida un desarrollo psicológico adecuado en esta etapa evolutiva (Lux et al., 2019). Por ello, resulta de interés estudiar aquellos factores del contexto familiar, tanto del sistema familiar en su conjunto como de los diferentes subsistemas (como la relación interparental), que influyen sobre la relación parentofilial y el ajuste de los adolescentes. Según la *hipótesis spillover*, si la relación interparental está caracterizada por estados de ánimo positivos que generan bienestar, ese afecto e interacciones positivas se extienden a la relación parentofilial a través de una mayor disponibilidad en la relación con los hijos y una mayor sensibilidad para satisfacer sus necesidades (Lee, 2018). Por el contrario, una relación interparental caracterizada por afectos y tensiones negativas (p. ej. enfados no resueltos, angustia, frustración, etc.) se extenderá a la relación con los hijos, afectando a negativamente la calidad de la relación, incrementando la hostilidad y dificultando la disponibilidad parental, teniendo por consecuencia un impacto negativo en el desarrollo psicológico de los hijos (Kopystynska et al., 2017).

Un reto para los profesionales e investigadores es encontrar formas de medir y cuantificar las interacciones complejas que ocurren entre los miembros de la familia. En el presente trabajo, proponemos el estudio del clima familiar percibido por el adolescente a través de la emoción expresada materna y paterna. La emoción expresada contempla la percepción de intrusividad por parte de los progenitores, su disponibilidad para responder emocionalmente de forma adecuada, su demostración de una actitud empática ante el malestar del hijo, así como su grado de tolerancia y expectativas sobre el hijo (Aguado et al., 2019). Se considera que niveles elevados de emoción expresada en las relaciones familiares se vinculan al malestar psicológico en los miembros de la familia (Fahrer et al., 2022).

Sin embargo, el constructo de emoción expresada ha sido generalmente utilizado en la literatura previa en contextos familiares caracterizados por estrés, conflicto y comunicación familiar deficiente, así como con población clínica, como personas con enfermedad mental severa o trastornos de alimentación (Camisasca et al., 2016). Es escasa la literatura que evalúe la emoción expresada percibida en familias normalizadas en población adolescente sin psicopatología, por lo que este constructo podría ser una medida adecuada y novedosa en esta área de estudio. Así mismo, consideramos de interés incluir la medición del grado de comunicación familiar, entendida como la libertad para un libre intercambio de información, de hechos y emociones, el sentido de falta de

restricción y el grado de comprensión y satisfacción experimentado en la familia (Jouriles et al., 2014).

2. Objetivo

El objetivo del presente trabajo fue estudiar cómo se relaciona la sintomatología internalizante y externalizante de los adolescentes con las variables de relación interparental (conflicto interparental), parentofilial (emoción expresada materna y paterna) y familiar (comunicación familiar) percibidas por el adolescente.

3. Metodología

3.1. Participantes

Participaron 230 adolescentes de Bizkaia (País Vasco) entre 12 y 16 años (64.8% chicos; $M = 13.08$; $DT = 1.20$), estudiantes de colegios concertados de Educación Secundaria. El 64.8% fueron chicos y el 35.2% fueron chicas.

3.2. Variables e instrumentos

Variables sociodemográficas. Se utilizaron preguntas *ad hoc* para evaluar la edad, el sexo, estado civil de la madre y del padre.

Conflicto interparental. Se utilizó la versión española de la Escala de Conflicto Interparental percibido por los hijos (CPIC; Merino, 2016). Cuenta con dos grandes dimensiones: propiedades o contenido del conflicto (frecuencia, intensidad y duración del conflicto) y vivencia cognitiva del conflicto (percepción de amenaza y autoculpabilización ante el conflicto).

Comunicación familiar. Se utilizó la versión corta del cuestionario Parent-Adolescent Communication (PAC; Sanz et al. 2002). Consta de 10 ítems con una escala unidimensional centrada en los aspectos positivos y la calidad de la comunicación.

Emoción Expresada. Se utilizó el instrumento Level of Expressed Emotion Scale (LEE; Cole & Kazarian, 1988), compuesta por 60 ítems en una escala tipo Likert de 4 puntos, y cuatro factores: (1) intrusismo, (2) respuesta emocional, (3) actitudes negativas y (4) tolerancia/expectativas.

Ajuste del adolescente. Se estudió mediante la escala Youth Self-Report (YSR; Achenbach, 1991) para la evaluación de problemas emocionales y de comportamiento, compuesta por 60 ítems con tres alternativas de respuesta. Para evaluar los problemas internalizantes se utilizaron las subescalas de depresión, ansiedad y quejas somáticas, y para evaluar los problemas externalizantes se utilizaron las subescalas de agresividad y ruptura de normas.

3.3. Procedimiento

El presente estudio respeta la normativa ética siguiendo el código ético propuesto por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). En primer lugar, se contactó con los centros escolares y se obtuvo el consentimiento paterno para la participación de los adolescentes. Posteriormente, se realizó la evaluación mediante la batería de cuestionarios de forma presencial y colectiva, la cual tuvo lugar en el contexto de aula con una duración de 45-50 minutos, en presencia de un profesional debidamente formado en los cuestionarios.

3.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizaron estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables: conflicto interparental, emoción expresada (materna y paterna), comunicación familiar, sintomatología internalizante y sintomatología externalizante.

4. Resultados

Correlación entre variables

En la Tabla 1 se observan las correlaciones entre variables. La sintomatología adolescente (tanto externalizante como internalizante) se relaciona significativamente de forma positiva con la emoción expresada de los progenitores y el conflicto interparental, y de forma negativa con la comunicación familiar. Algunas de las correlaciones más destacables son las siguientes: (1) la sintomatología internalizante del adolescente se relaciona especialmente con la elevada emoción expresada materna ($r = .41; p < .000$) y con la falta de comunicación familiar ($r = -.38; p < .000$); mientras que (2) la sintomatología externalizante se relaciona en mayor medida con el conflicto interparental ($r = .44; p < .000$), siendo la vivencia cognitiva (percepción de amenaza ante el conflicto y autoculpabilización) más relevante que el contenido del propio conflicto (frecuencia, intensidad, duración) a la hora de entender dicha relación.

Tabla 1. Correlaciones de las variables utilizadas en el estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8
Emoción Expresada (EE)								
1. Total EE Materna	-							
2. Total EE Paterna	.71**	-						
3. Comunicación Familiar	-.60**	-.51**	-					
Conflicto Interparental (CI)								
4. Contenido del conflicto	.33**	.29**	-.34**	-				
5. Vivencia Cognitiva	.37**	.40**	-.28**	.40**	-			
6. CI Total	.42**	.41**	-.37**	.85**	.82**	-		
Sintomatología adolescente								
7. Externalizante	.25**	.27**	-.15*	.28**	.44**	.41**	-	
8. Internalizante	.41**	.34**	-.38**	.21**	.24**	.26**	.46**	-
9. Sintomatología Total	.40**	.36**	-.32**	.28**	.38**	.38**	.81**	.82**

* $p < .05$; ** $p < .001$

5. Discusión

El presente estudio, dirigido a profundizar en la comprensión del ajuste psicológico de los hijos adolescentes en relación con su contexto familiar, ha permitido estudiar la relación entre la sintomatología del adolescente y variables familiares (tanto de los subsistemas interparental y parentofilial, como del sistema familiar en su conjunto).

Por un lado, los resultados sugieren que el desarrollo de sintomatología internalizante en el adolescente está estrechamente asociada con la percepción de elevados niveles de emoción expresada en los progenitores, y especialmente en la madre. Esto significa que la percepción de unos progenitores intrusivos, poco disponibles para responder emocionalmente a las necesidades del hijo, con una actitud poco empática hacia su malestar y unas expectativas desajustadas, se relaciona con somatizaciones, inseguridad, miedos, tristeza y preocupación en el adolescente. Así mismo, la percepción de falta de comunicación familiar positiva y de calidad también se relaciona con este tipo de sintomatología.

Por otro lado, la sintomatología externalizante está estrechamente relacionada con la

percepción de conflicto interparental, más que con la emoción expresada y la calidad de la comunicación. Es decir, la percepción por parte del adolescente de un elevado nivel de conflicto entre sus progenitores, especialmente cuando lo vive subjetivamente con un alto grado de autoculpabilización y amenaza hacia sí mismo, se asocia con problemas de conducta, relaciones interpersonales conflictivas, agresión y disrupción en el adolescente. Estos resultados van en la línea de la mayor parte de estudios previos que asocian la falta de calidad en las relaciones parentofiliales a las situaciones de conflicto interparental (Camisasca et al., 2016), si bien previamente no había sido suficientemente analizada la relación con la emoción expresada de ambos progenitores separadamente. Por tanto, esta variable parece revelarse como una variable relevante en la comprensión del impacto del conflicto interparental en la parentalidad y la socialización emocional de los hijos.

Además, los hallazgos nos permiten observar que, en la relación entre la sintomatología externalizante y el conflicto interparental percibido por el adolescente, la vivencia subjetiva (amenaza hacia sí mismo y autoculpabilización) parece ser una variable más relevante que las propiedades del conflicto en sí mismas (como la intensidad, la frecuencia o la duración del conflicto). Este resultado va en la línea de lo planteado por el modelo Cognitivo-Contextual de Grych y Fincham (1990), el cual sugiere que no es tanto el tipo de conflicto sino la forma en que lo vive el adolescente lo que condiciona su bienestar psicológico (Camisasca et al, 2016). Este resultado fomenta la intervención con el propio adolescente más que con los padres, para trabajar con su percepción de amenaza y autoculpabilización ante el conflicto. Sin embargo, es importante destacar que estos resultados tienen lugar en población adolescente normalizada con contextos familiares no problemáticos. Sería interesante estudiar si este resultado se replica en población clínica y/o en contextos familiares de elevado conflicto.

En conclusión, el abordaje de unas relaciones familiares saludables es un factor relevante para promover el bienestar social y prevenir el desarrollo de problemáticas, detectando con prontitud determinados factores de riesgo (Hale et al., 2016). Los hallazgos del presente trabajo tienen especial implicación para los investigadores y profesionales de la Psicología y el Trabajo Social que se dediquen al trabajo con adolescentes y con familias.

6. Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist and profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Aguado, V. (2019). *Conflicto interparental, emoción expresada parental y ajuste psicológico de los hijos e hijas adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.

- Camisasca, E., Miragoli, S. & Di Blasio, P. (2016). Families with distinct levels of marital conflict and child adjustment: Which role for maternal and paternal stress? *Journal of Child y Family Studies*, 25(3), 733-745.
<https://doi.org/10.1007/s10826-015-0261-0>
- Fahrer, J., Brill, N., Dobener, L. M., Asbrand, J., & Christiansen, H. (2022). Expressed Emotion in the Family: A Meta-Analytic Review of Expressed Emotion as a Mechanism of the Transgenerational Transmission of Mental Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 2529. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.721796>
- Hale, W. W., Crocetti, E., Nelemans, S., Branje, S., Lier, P., Koot, H. & Meeus, W. (2016). Mother and adolescent expressed emotion and adolescent internalizing and externalizing symptom development: A six-year longitudinal study. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 25(6), 615-624. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0772-7>
- Jouriles, Rosenfield, D., McDonald, R. & Mueller, V. (2014). Child involvement in interparental conflict and child adjustment problems: A longitudinal study of violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(5), 693-704.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9821-1>
- Kopystynska, O., Paschall, K. W., Barnett, M. A. & Curran, M. A. (2017). Patterns of interparental conflict, parenting, and children's emotional insecurity: A person-centered approach. *Journal of Family Psychology*, 31(7), 922-932.
<https://doi.org/10.1037/fam0000343>
- Lee, Young-Eun (2018). Parents' stress factors and parenting behaviors: test of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Korean Journal of Child Studies*, 39(6), 69-83. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2018.39.6.69>
- Lux, U., & Walper, S. (2019). A systemic perspective on children's emotional insecurity in relation to father: Links to parenting, interparental conflict and children's social well-being. *Attachment & Human Development*, 21(5), 467-484.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1582597>
- Merino, L. (2016). *Impacto de los contextos de adversidad familiar en la adaptación de los hijos e hijas: el papel de las relaciones fraternales*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.
- Sanz, M., Iraurgi, I. & Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adaptación española y características de adecuación métrica del FAP-FACES IV. En I. Iraurgi & F. González-Saiz (Eds.), *Instrumentos*

de evaluación en drogodependencias (pp. 403-434). Aula Médica. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3763>

**Gestión emocional en estudiantes de nuevo ingreso a la Preparatoria Agrícola,
cohorte 2022**

*Emotional management of new students entering the Agricultural High School,
cohort 2022.*

M^a. De Lourdes Aguilera Peña

Lorenzo Espinosa Gómez

Universidad Autónoma Chapingo.

Resumen

La gestión emocional de las personas es un tema abordado de manera científica desde los años 90 del siglo pasado y a través del tiempo se han ido clarificando conceptos y elaborando programas psicoeducativos en esta área. El *objetivo* de este trabajo fue explorar las habilidades emocionales de los estudiantes de nuevo ingreso a la Preparatoria Agrícola (PA) de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), cohorte 2022, desde la perspectiva teórica de Mayer y Salovey (1997), Fernández Berrocal y Extremera (2006). *Método:* Investigación cuantitativa y descriptiva de la dimensión Expresión Emocional evaluada con el PIEMO 2000 (Cortés, Barragán, Vázquez; 2002), instrumento cuantitativo y validado psicométricamente. *Población:* 204 estudiantes de nuevo ingreso inscritos en la UACH que conforman el 17%. El *Instrumento* utilizado para recolectar la información fue PIEMO 2000. *Resultados:* *Percepción emocional:* se identificaron altos porcentajes de estudiantes que requieren desarrollar habilidades en esta área. *Facilitación emocional,* en esta área se observó que reportan un mejor desempeño relacionado con el control de impulsos en situaciones críticas. *Facilitación emocional,* el 70% de los estudiantes reporta que mantienen la calma ante las agresiones, es decir son jóvenes que desarrollaron la capacidad de control de impulsos y sentimientos conflictivos, lo cual se relaciona con la habilidad de comprender lo que está sucediendo y mantener la calma. *Comprensión emocional:* se identifica la necesidad de trabajar principalmente el comportamiento asertivo. *Conclusiones:* Los datos obtenidos en la aplicación del instrumento permitieron estimar las habilidades en cuanto a percepción, facilitación, comprensión y regulación de estados emocionales en la muestra de estudiantes, pero no proporcionó el perfil de IE. Se recomienda utilizar el TMMS-24 para la fase de evaluación de habilidades.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, evaluación, Preparatoria, Chapingo.

Abstract

The emotional management of people is a subject that has been scientifically addressed since the nineties of the last century and over time concepts have been clarified and psychoeducational programs have been developed in this area. The objective of this work was to explore the emotional skills of new students at the Agricultural High School (PA) of the Autonomous University Chapingo (UACH), cohort 2022 from the theoretical perspective of Mayer and Salovey (1997), Fernández Berrocal and Extremera (2006).

Method: Quantitative and descriptive investigation of the Emotional Expression dimension evaluated with the PIEMO 2000 (Cortés, Barragán, Vázquez; 2002), a quantitative and psychometrically validated instrument. Results: Emotional perception: high percentages of students who need to develop skills in this area were identified. Emotional facilitation, in this area it was observed that they report a better performance related to impulse control in critical situations. Emotional facilitation, 70% of the students report that they remain calm in the face of aggression, that is, they are young people who have developed the ability to control conflicting impulses and feelings, which is related to the ability to understand what is happening and maintain calm. Emotional understanding: the need to work mainly on assertive behavior is identified. Conclusions: The data obtained in the application of the instrument allowed the estimation of the abilities in terms of perception, facilitation, understanding and regulation of emotional states in the sample of students, but does not provide IE Profile. It is recommended that the TMMS-24 be used for the skills assessment phase.

Keywords: *Emotional Intelligence, evaluation, High School, Chapingo.*

1. Marco Teórico

1.1 La Inteligencia Emocional (IE)

Para Fernández Berrocal y Extremera (2006), uno de los aspectos más controvertidos en torno al constructo de Inteligencia Emocional (IE), se ubica en la naturaleza teórica de la que parten los modelos que la estudian. Se puede distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de la información emocional, que se centran en las *habilidades* emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997), y los modelos basados en rasgos de personalidad (Goleman, 1995). Como ejemplo, se mencionan algunos autores:

Para Mayer y Salovey (1997) *“IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras*

emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular las emociones propias y ajenas”

Goleman (1995) menciona que *“IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter”*.

En este trabajo se retoma el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), el cual menciona que la IE se puede concebir como una estructura piramidal con cuatro habilidades básicas, que son: *“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”*.

La percepción emocional consiste en desarrollar habilidades para identificar las propias emociones e identificar emociones en otras personas.

La facilitación o asimilación emocional trae consigo desarrollar habilidades para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; priorizar los procesos cognitivos básicos.

La comprensión y análisis de las emociones, supone desarrollar habilidades para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales; etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos; conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de las acciones.

La regulación emocional se refiere a desarrollar habilidades para que, de manera consciente, se gestionen las emociones propias y ajenas logrando un crecimiento emocional e intelectual, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

Para Orón-Semper (2020), la necesidad de regular las emociones surge como consecuencia de entender la emoción como una causa que puede dirigir el comportamiento.

Estas cuatro ramas forman una jerarquía en que la percepción emocional es la habilidad de nivel más básico y la regulación emocional es el componente de mayor nivel y complejidad en la jerarquía (Extremera y Fernández Berrocal, 2009).

1.2 La IE en la escuela

En México, el modelo educativo que impulsa el actual Gobierno Federal lleva el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM), y tiene por objetivo promover el aprendizaje inclusivo y equitativo, reconociendo y respetando la diversidad de valores. Estas propuestas, si bien son necesarias ante las expectativas del perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato, en algunas instituciones se observa escaso trabajo en la incorporación de Programas dirigidos a potenciar la IE.

Sin embargo, como afirman Extremera y Fernández Berrocal (2005), es posible educar tanto la Inteligencia como las Emociones de los estudiantes, pero es necesario realizar esfuerzos coordinados y enmarcados reflexiva y teóricamente en un modelo que responda a las demandas de la sociedad en general y a las instituciones en particular.

Extremera y Fernández Berrocal (2005a), proponen diseñar y aplicar un Programa de desarrollo habilidades en IE, basado en el modelo de Mayer y Salovey siguiendo los requisitos formales del diseño *pretest-intervención-postest* para evaluar las necesidades específicas de una población específica y la pertinencia del Programa implementado, además de comprobar la generalización de los resultados de la intervención psicoeducativa al comportamiento cotidiano de los alumnos, realizando un seguimiento a los seis meses posteriores a la intervención.

2. Objetivo

Conocer la Expresión emocional de los estudiantes de nuevo ingreso a la PA.

3. Metodología

Estudio cuantitativo y descriptivo de la dimensión Expresión Emocional evaluada con el PIEMO 2000 (Cortés, Barragán y Vázquez; 2002), se retoma la propuesta teórica de Mayer y Salovey (1997).

Población:

204 estudiantes que constituyen el 17% de seleccionados en la convocatoria de nuevo ingreso a PA de la UACh en 2022.

Instrumento:

Se utilizó el Perfil de Inteligencia Emocional - PIEMO 2000 (Cortés, Barragán, Vázquez; 2002) el cual consta de 161 ítems con dos alternativas de respuestas: Verdadero o Falso. Los ítems se agrupan en ocho dimensiones: a) Inhibición de impulsos; b) Empatía; c) Optimismo; d) Habilidad social; e) Expresión emocional; f) Reconocimiento del logro; g) Autoestima; h) Nobleza. Su contenido es Válido y Confiable para población mexicana. El PIEMO 2000 se puede usar con personas en un rango de 14 a 80 años o más. Su aplicación puede ser individual o grupal, presencial o virtual.

Para los fines de este estudio únicamente se reportan los resultados que corresponden a la dimensión Expresión Emocional agrupando los resultados obtenidos en las cuatro habilidades que conforman la Inteligencia emocional según Mayer y Salovey (1997), en cuanto a percepción, facilitación, comprensión y autorregulación emocional.

De acuerdo con Cortés et al., (2002) y Barragán et al., (2020), la Expresión emocional se refiere a la capacidad de las personas para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante situaciones y adversidades de la vida diaria. Es una habilidad personal que presentan los individuos para expresar sus sentimientos a través del lenguaje con el propósito de ser comprendidos por los demás.

Procedimiento:

El instrumento fue aplicado a través de la plataforma Google Forms y las instrucciones para su cumplimentación fueron proporcionadas a los estudiantes inscritos en primer semestre de Preparatoria Agrícola, generación 2022. Los datos obtenidos tanto en las gráficas como en formato Excel que proporciona Google Forms, fueron analizados considerando únicamente la dimensión Expresión Emocional que corresponde a los ítems 1, 3, 7, 9, 21, 28, 52, 59, 99, 135, 149, 150, 157, 158.

4. Resultados y discusión

Percepción emocional, el 70% de los estudiantes reportan que se les dificulta identificar sus sentimientos, al 62% les es más fácil expresarse por escrito que verbalmente, al 44% de los jóvenes les es difícil llorar, y el 71% expresan que cuando están tristes aparentan lo contrario. Como se observa en los porcentajes obtenidos, esta habilidad de la IE requiere ser desarrollada en los estudiantes, teniendo en consideración los factores asociados, como la posibilidad de creencias culturales en donde mostrar o expresar sus emociones son muestra de debilidad o de vulnerabilidad.

Facilitación emocional, el 70% de los estudiantes reporta que mantienen la calma ante las agresiones, es decir son jóvenes que tienen la capacidad de controlar sus impulsos y sentimientos conflictivos, lo cual se relaciona con la habilidad de comprender lo que está sucediendo y mantener la calma. Según Mayer y Salovey, se relaciona con la segunda habilidad de la IE referida a la *facilitación emocional* del pensamiento en donde la emoción sentida se incorpora al sistema cognitivo (integración emoción- cognición), se prioriza el pensamiento y se dirige la atención a información importante, en este caso, *eligen* (a través de un proceso cognitivo) mantener la calma ante una agresión.

Comprensión emocional El 54% de los estudiantes encuestados reportan que les es difícil decir “no” cuando deben hacerlo, además, el 49% reportan que con facilidad los demás

lastiman sus sentimientos, el 47% reportan que se enojan con facilidad, el 62% prefieren quedarse callados en lugar de decir lo que piensan. Para estos estudiantes el problema está relacionado con fallas en la habilidad socioemocional conocida como “Asertividad”, que permite poder establecer límites con los demás y ser capaces de decir que no cuando es necesario. Parte de esta habilidad, conlleva el poder reconocer en qué momentos o situaciones negarse y en cuáles aceptar las peticiones de los demás, siendo capaces de defender sus derechos, sin perjudicar al resto, además de ser capaz de defenderse en forma no violenta, clarificar y sentar las bases para que una ofensa no vuelva a repetirse. A través de la conducta asertiva la persona es capaz de desarrollar interacciones más empáticas y significativas.

En cuanto a la *Autorregulación emocional*, el 84% de los estudiantes expresa que sus propios comentarios le ayudan a mejorar su trabajo, lo anterior indica que han alcanzado un nivel importante en cuanto al desarrollo de reflexión y promoción de su propio crecimiento intelectual y personal haciendo posible la gestión emocional ante determinadas situaciones de la vida. Retomando a Mayer y Salovey (1995), se trata de la cuarta habilidad que conforma la IE, en donde es fundamental la interacción con las demás habilidades para lograr la anhelada autorregulación de las emociones.

5. Conclusiones

Los datos obtenidos en la aplicación del instrumento permitieron obtener una *estimación* de las habilidades en cuanto a percepción, facilitación, comprensión y regulación de los estados emocionales en la muestra de estudiantes de primer semestre de PA de la generación 2022, pero esta información no reporta un Perfil de IE de los mismos.

El ejercicio realizado a partir de la aplicación del PIEMO 2000, llevó a tomar en cuenta que, al ser una evaluación de autoinforme, las respuestas emitidas por los estudiantes pudieron estar sesgadas por la deseabilidad social en cuanto al manejo de sus estados emocionales, además por factores de personalidad narcisista o de minusvalía, o porque sus respuestas no son acordes con lo que piensan y lo que en realidad hacen. Por lo tanto, es conveniente que se aplique, en forma colateral, una medida de observadores externos que permita complementar la información proporcionada por el autoinforme.

Esta evaluación no se contextualiza en un Programa de Educación Emocional, por lo cual se identificó la necesidad de tomar acciones que lleven a la formalización de éste en la PA. Además, realizar investigaciones que reporten resultados acerca de la relación entre IE y conductas de riesgo y/o desempeño académico en la PA de la UACH, que incluya la evaluación de los instrumentos utilizados, como el Programa INTEMO+. Mejorar la

Inteligencia Emocional de los Adolescentes.

La administración del PIEMO 2000 fue fácil y llevó aproximadamente 15 minutos su cumplimentación, sin embargo, en su lugar se recomienda utilizar el TMMS-24 el cual está directamente enfocado a identificar el desarrollo de habilidades emocionales ajustado a la propuesta de Mayer y Salovey (1997), además de que también es de fácil aplicación y cumplimentación. No está estandarizado para población mexicana sin embargo investigaciones recientes llevadas a cabo en América Latina y en México, aprueban su utilidad.

6. Referencias

- Barragán, V.C., Barragán, R.A., Anguiano, M.D., Anicasio, C.J., y Loreto, C.J.I., (2020). Perfil de Inteligencia Emocional en un grupo de pacientes con esquizofrenia. En: *Escenarios sustentables para el desarrollo comunitario* (Coord. Ramón Rivera Espinosa). (1ra ed.). Universidad Autónoma Chapingo, México – Universidad de Málaga, España.
- Cortés, J. F., Barragán, C., y Vázquez, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). España: Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales. Una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. (T5 Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias estrés). En Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical overview of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12: En Repetto, E., y Morales, E., (2009). Programa de Doctorado (OEDIP). *Dossier de lecturas*. España: UNED.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books. En Repetto, E.,

y Morales, E., (2009). Programa de Doctorado (OEDIP). *Dossier de lecturas*. España: UNED.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). ¿What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence. Nueva York; Basic Book. En Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. España: Pirámide.

Orón-Semper, J.V. (2020). *Neuropsicología de las emociones. Un estudio actualizado y transversal*. España: Pirámide.

Educación emocional a partir de la implementación de un Programa para adolescentes

Emotional education from the implementation of a Program for adolescents.

M^a. De Lourdes Aguilera Peña

Lorenzo Espinosa Gómez

México/Universidad Autónoma Chapingo

Resumen

La educación de las emociones en la población adolescente mexicana es una necesidad que se ha evidenciado con mayor intensidad en las aulas a partir de los efectos en la salud mental derivados de la COVID-19. El *objetivo* de este trabajo es presentar una propuesta de intervención psicoeducativa orientada a adolescentes para desarrollar habilidades emocionales que repercutan en la prevención de conductas desadaptadas y de riesgo y favorecer el bienestar general. *Método:* Es una investigación cuantitativa que incluye la aplicación *pretest-Intervención-postest*; retoma la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (2009) y el Programa INTEMO+ Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (Cabello, R., Castillo, R., *et al*, 2016) y el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N., 2005) para evaluar el impacto del proceso formativo de las emociones; el contexto en que se aplicará es la Universidad Autónoma Chapingo con 100 estudiantes de primer año de Preparatoria Agrícola. Como *Resultados* se espera desarrollar habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional de los participantes en el Programa INTEMO+ que repercutan en su rendimiento académico, prevención de conductas de riesgo y bienestar emocional, además confirmar que el modelo de aplicación adoptado en el proceso de enseñanza aprendizaje aportará elementos para futuras investigaciones en esta área con estudiantes mexicanos.

Palabras claves: *educación socioemocional, adolescencia, salud mental.*

Abstract

The education of emotions in the Mexican adolescent population is a need that has been evidenced with greater intensity in the classrooms from the effects on mental health derived from COVID-19. The objective of this work is to present a proposal for psychoeducational intervention aimed at adolescents to develop emotional skills that

have an impact on the prevention of maladaptive and risk behaviors and promote general well-being. Method: It is quantitative research (Fernández, 2006) that includes the pretest-intervention-posttest application; it takes up the theory of Emotional Intelligence (EI) by Mayer and Salovey (2009) and the INTEMO+ Program Improve the emotional intelligence of adolescents (Cabello, R., Castillo, R., et al, 2016) and the TMMS-24 (Extremera, N. and Fernández-Berrocal, P., 2005) to evaluate the impact of the formative process of emotions; the context in which it will be applied is the Chapingo Autonomous University with 100 first-year students of the Agricultural High School. As Results, it is expected to develop skills of perception, facilitation, understanding and emotional regulation of the participants in the INTEMO+ Program that have an impact on their academic performance, prevention of risk behaviors and emotional well-being, in addition to confirming that the application model adopted in the process of teaching-learning will provide elements for future research in this area with Mexican students.

Keywords: *socio-emotional education, adolescence, mental health.*

1. Marco teórico

1.1 La adolescencia

Retomando la clasificación que realiza el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) acerca de las características propias de la adolescencia, la adolescencia media, se ubica entre los 14 a los 16 años, en esta etapa comienzan a evidenciarse cambios a nivel psicológico en donde los jóvenes se orientan en la construcción de su identidad, cómo se ven a sí mismos y cómo esperan que los vean los demás, y es un período en el que pueden caer fácilmente en situaciones de riesgo (UNICEF, 2021). La adolescencia tardía, que va de los 17 a los 19 años y puede extenderse hasta los 21, según UNICEF (2021) las principales características que presentan los jóvenes en este período es que comienzan a sentirse más cómodos con su cuerpo, buscando la aceptación para definir así su identidad. Les preocupa su futuro y sus decisiones están en concordancia con ello. Los grupos ya no son lo más importante y comienzan a elegir relaciones individuales o incluso grupos más pequeños.

Desde esta perspectiva, la adolescencia es una etapa crucial en la formación del carácter, ya que requiere capacidades de autoconsciencia y autonomía que se van consolidando y sirven de sustento a las etapas posteriores del ciclo de vida.

Las nuevas capacidades y posibilidades psicosociales, cognitivas y noéticas (relativas al sentido de sí mismo y significado de sí mismo) que caracterizan a la adolescencia, tienen una base neurobiológica que se ha descrito básicamente en torno a tres aspectos (Oliva, 2004; Siegel, 2013):

- El incipiente desarrollo de la corteza prefrontal, que se relaciona con la capacidad de anticipar consecuencias, planificar secuencias de acciones y tomar decisiones.
- El aumento de la actividad de los circuitos dopaminérgicos relacionados con la necesidad de recompensa o gratificación, que en la infancia dependía básicamente de los padres y ahora dependerá principalmente de los pares de iguales.
- El aumento de las conexiones y sinapsis cerebrales, junto a la mielinización del sistema nervioso, que posibilitan la integración de fibras y sistemas neuronales que provocan una mayor capacidad para relacionar ideas y experiencias en un sentido de identidad.

Estos procesos pueden relacionarse con otras características del pensamiento adolescente, como la búsqueda de novedades, la escasa tolerancia a la frustración, la demora de la gratificación y la toma de decisiones sobre situaciones de riesgo (Oliva, 2004).

Con relación al manejo de las emociones, Montoya, et al, (2016) traducen la etapa de la adolescencia en inmadurez emocional. No obstante, para construir un proyecto de vida saludable es necesario aprender a orientarse, y las emociones serán la brújula, esto muestra la necesidad de educarles emocionalmente

1.2 Las emociones

Para Reeve (2003), las emociones son multidimensionales, existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales y están conformadas por cuatro componentes:

- Componente subjetivo: Confiere a la emoción su sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significancia y significado personal.
- Componente biológico: Incluye actividades de los sistemas autónomo y hormonal, ya que participan en la emoción para preparar y gestionar la conducta de enfrentamiento adaptativo.
- Componente funcional: Se refiere a cómo una emoción beneficia al individuo.

- **Componente expresivo:** Es el aspecto comunicativo-social de la emoción. Mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales, las experiencias individuales se expresan y comunican a otros.

En este sentido, se puede definir a las emociones como fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivaciones y comunicativos de escasa duración que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2003). Por su parte, Darder y Bach (2006) consideran que las emociones suponen la conjugación de lo innato, lo vivido y lo aprendido, conformando el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y conductuales que las personas adoptan y aplican. Actúan como sistemas complejos que implican diversas funciones psicológicas alcanzadas como resultado de los procesos de sincronización en que interviene todo el cerebro (Orón Semper, 2020).

No existe un acuerdo en cuanto número de emociones que podemos experimentar (Muñoz, 2019). A pesar de que existe una fuente evidencia científica de la universalidad de las siete emociones consideradas básicas: alegría, sorpresa, desprecio, tristeza, asco, ira y miedo (Matsumoto, Sung, López y Pérez-Nieto, 2013). Las emociones humanas no se restringen a las básicas, sino que la posibilidad de emociones secundarias es amplia y diversa y es resultado de la socialización, se adquieren conforme el individuo se desarrolla, con la experiencia personal y las reglas culturales (Muñoz, 2019), por lo cual es difícil señalar un número exacto de emociones.

1.3 La Inteligencia Emocional (IE)

Los responsables del concepto IE en el cual se basa el presente trabajo son Peter Salovey (Yale University) y John Mayer (University of Hampshire), quienes publicaron en 1990 el primer artículo acerca del tema uniendo las diferentes líneas de investigación con relación a la inteligencia y las emociones, conceptualizando de manera explícita y clara y revisando áreas de investigación relevantes, como las neurociencias y la psicología clínica (Ruíz, 2013). Mayer y Salovey (1997) conciben a la IE como un conjunto de habilidades dirigidas a “unificar las emociones y el razonamiento” que implica “percibir, valorar y expresar emociones; acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

La interacción razón – emoción es transversal en las cuatro áreas del modelo de IE de Mayer y Salovey. Actualmente es considerado entre los de mayor rigor científico y fue elegido para estructurar el Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes.

1.4 Formación en competencias socioemocionales

Se refiere a la aplicación educativa y preventiva sobre programas cuyo objetivo es desarrollar la IE y las competencias socioemocionales.

Una competencia está conformada por un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con determinado nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2007). En el concepto anterior se integra el saber, saber hacer y saber ser. Para Levy-Levoyer (1997) la competencia implica poner en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. En el ámbito psicopedagógico el concepto de competencia es concebida como la capacidad de movilizar adecuadamente al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

En la adolescencia el potencial para desarrollar IE es factible debido a un mayor conocimiento de sus emociones y de su impacto sobre los demás, además de una mayor capacidad de atención y comprensión de las emociones de sí mismos y de otros. Sin embargo, en esta etapa evolutiva existe una tendencia al desánimo, fruto de las tensiones de la pubertad, así como de las exigencias en el rendimiento académico, las relaciones sociales y la responsabilidad (Berger, 2007). Los jóvenes pasan rápidamente de la euforia a la desesperación, de la excitación al aburrimiento; así, sus emociones están en constante cambio y necesitan regular sus conductas para evitar la impulsividad y descontrol (López, 2012).

Por otra parte, Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda (2012) reportaron que los adolescentes con mayores niveles de percepción emocional mostraron un mayor ajuste personal, menor desajuste clínico y menor presencia de problemas emocionales. Además, el mayor nivel de percepción emocional les permitió acceder a información útil sobre los pensamientos e intenciones de otras personas, facilitando sus interacciones sociales.

Los estudios anteriores sugieren que el entrenamiento y el desarrollo de la habilidad para identificar correctamente las emociones puede ser una vía para mejorar el

bienestar psicológico y social en la adolescencia.

En México se han desarrollado algunos programas de educación socioemocional, pero se observa escasa producción de investigaciones en evaluación de estos, de ahí la necesidad de diseñar, desarrollar, y sobre todo de evaluar intervenciones psicopedagógicas en la línea propuesta.

2. Objetivos:

Desarrollar IE en adolescentes mexicanos con apoyo del Programa INTEMO+ y valorar la pertinencia del Programa en población mexicana.

Formar a los adolescentes en habilidades emocionales que repercutan en la prevención de conductas desadaptadas y de riesgo y favorecer el bienestar general.

3. Metodología

Métodos y técnicas:

Estudio cuantitativo donde se plantea el uso de un programa validado con aplicación *pretest-Intervención-posttest* utilizando el TMMS-24 para la recolección de datos. Además, retoma la teoría de la IE, (Mayer y Salovey, 2009) y las bases del Programa INTEMO+. *Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes* (Cabello, R., Castillo, R., *et al*, 2016).

Muestra:

Los participantes en el Programa INTEMO+ serán 100 estudiantes que actualmente se encuentran cursando el primer año en la Preparatoria Agrícola en la Universidad Autónoma Chapingo, institución Pública que imparte educación media superior, superior y posgrado.

Instrumentos:

- a) TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Medida de autoinforme en la que el estudiante indica la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales. Es una escala rasgo de metaconocimiento emocional en su versión adaptada del TMMS de Salovey, *et al* (1995). Se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala Likert de cinco puntos (desde 1=nada de acuerdo, hasta 5=totalmente de acuerdo) los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:
 - Atención emocional. Se refiere a la percepción y expresión de las propias emociones. Está compuesta por ocho ítems.
 - Claridad emocional. Evalúa la percepción acerca de la comprensión de los

propios estados emocionales. Incluye ocho ítems.

- Reparación emocional. Evalúa la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales en forma correcta. Se compone de ocho ítems.

El TMMS-24 es una escala autocumplimentable que puede utilizarse tanto de forma individual como colectiva.

- b) Programa INTEMO+. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. (Cabello, R., Castillo, R., *et al*, 2016).

Procedimiento:

Las actividades del Programa INTEMO+ se organizan en cuatro fases, que corresponden a las ramas del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Se describen a continuación:

Fase 1: Percepción y expresión emocional. Consta de tres sesiones a lo largo de las cuales los participantes aprenden a conocer las emociones básicas, percibirlas y a identificar sus funciones y características.

Fase 2: Facilitación emocional. Consta de tres sesiones a lo largo de las cuales los participantes aprenden a reconocer cómo las emociones influyen en sus actividades diarias y a generar emociones que faciliten esas actividades.

Fase 3. Comprensión emocional. Consta de tres sesiones y los participantes van a desarrollar la capacidad para interpretar situaciones desde otra perspectiva, desarrollando habilidades de comunicación, empatía y sociales, así como gestionar más eficazmente situaciones difíciles tanto a nivel personal como interpersonal.

Fase 4. Regulación emocional. Consta de tres sesiones y los participantes aprenden y aplican “estrategias de regulación”, que son comportamientos o pensamientos que ponen en práctica para cambiar cómo se sienten o para prolongar estados de ánimo positivos. Dichas estrategias de regulación se clasifican en cognitivas, conductuales, de afrontamiento o de distracción de la situación.

Cada sesión tiene una duración aproximada de 55 minutos.

El programa INTEMO+ incluye una aplicación *pretest-Intervención-posttest* (TMMS-24) con la finalidad de evaluar el impacto del proceso formativo de las emociones.

4. Resultados

Se espera desarrollar habilidades de inteligencia emocional de los adolescentes participantes en el Programa INTEMO+ que repercuta en su rendimiento académico, prevención de conductas de riesgo y bienestar emocional.

5. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados obtenidos esperamos llegar a confirmar que el modelo de aplicación adoptado en el proceso de enseñanza aprendizaje del Programa INTEMO+ aportará elementos para futuras investigaciones en esta área con estudiantes mexicanos que cursan el Bachillerato y que se encuentran en la etapa de la adolescencia media.

6. Referencias:

- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid, España: Ed. Médica Panamericana.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, vol. 10, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Cabello-González, R., Castillo-Gualda, R., Rueda Gallego, P., Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Madrid, España: Ed. Planeta.
- Darder y Bach (2006). Aportaciones para re-pensar la teoría y práctica educativa desde las emociones. Teoría de la educación. En: Montoya, C. I, Postigo, Z. S., González, B. R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Núm. 19, pp. 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Lévy-Levoyer (1997). En Bisquerra-Alzina, Rafael; Pérez-Escoda, Núria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, vol. 10, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- López, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra, E. Punset, F. Mora, E. García, E. López, et al. (eds.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales *Development of a Measure of Emotional Intelligence*. Citado en: Montoya, C. I, Postigo, Z. S., González, B. R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional? Citado en: *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Matsumoto, D., Sung, H., López, R. y Pérez-Nieto, M. A. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: Investigación básica en la mejora del reconocimiento emocional. *Ansiedad y Estrés*, 19, 121-261.
- Montoya, C. I, Postigo, Z. S., González, B. R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Muñoz, P. M. (2019). *Emociones, sentimientos y necesidades: Una aproximación humanista* (2ª Ed.) México: Editorial Pax.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. En Montoya, C. I, Postigo, Z. S., González, B. R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. España: Ed. Pirámide.
- Orón-Semper, J.V. (2020). *Neuropsicología de las emociones. Un estudio actualizado y transversal*. España: Ed. Alianza.
- Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 20, 43-58.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano* (12ª. Ed.) México: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Ruiz, A. D., et al, (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Siegel, D. J. (2013). *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro adolescente*. Barcelona, España: Ed. Alba.
- UNICEF (2021). *Adolescentes. Características*. Consultado el 16 de enero de 2023

en: <https://www.unicef.org/uruguay/documents/adolescentes-caracteristicas>.

Villanueva, L. y Górriz, A. B. (2014). La conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil. En R. González Barrón y L. Villanueva Badenes (eds.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid. España: Ed. Pirámide.

**Opinión y calidad de la práctica de la compassion en el estudiantado del Grado de
Magisterio de Educación Primaria**

**Opinion and Quality of practice of Compassion in Primary Education Teaching
Degree students**

Daniel Campos Bacas

Universidad de Zaragoza

Paola Herrera-Mercadal

Universidad de Zaragoza

Marta Modrego-Alarcón

Universidad de Zaragoza

Mayte Navarro-Gil

Universidad de Zaragoza

Resumen

La compasión es entendida como la identificación del sufrimiento propio y de los demás, con una consecuente motivación y deseo de aliviar y/o prevenir este sufrimiento. En los últimos años, se ha presentado como una herramienta con un gran potencial en el ámbito de la Educación. De forma específica, se considera de utilidad en la formación del futuro profesorado al dotar al alumnado de herramientas y competencias transversales para su formación integral. El objetivo de este estudio fue evaluar la opinión y la calidad de la práctica de la compasión en alumnado del Grado en Magisterio en Educación Primaria (2º curso) tras una sesión de introducción a la compasión de dos horas de duración. La muestra se compuso de 95 estudiantes matriculados en la asignatura “Procesos Evolutivos y Diversidad” de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) de la Universidad de Zaragoza. De éstos, 86 estudiantes completaron un cuestionario de opinión y una escala de calidad de la práctica de compasión. Los resultados obtenidos muestran una buena opinión por parte del estudiantado respecto a la práctica de compasión con altos niveles de satisfacción y recomendación a otros/as estudiantes. En la escala de calidad de la práctica de compasión se observan porcentajes de experiencia que corresponden a puntuaciones medio-altas que reflejarían una moderada calidad de la práctica, sin grandes dificultades en las meditaciones realizadas. Los datos obtenidos en este estudio apoyarían la introducción de la compasión en la formación del alumnado

en el Grado en Magisterio en Educación Primaria como una competencia transversal bien valorada y con un gran potencial para su bienestar y formación integral.

Palabras clave: Compasión, meditación, aceptación, universidad, magisterio.

Abstract

Compassion refers to the identification of own and another's suffering, followed by a consequent motivation and desire to relieve and/or prevent this suffering. In recent years, compassion has been presented as a potential tool in the field of Education. Specifically, it has been considered useful in the training of future teachers by providing resources and transversal skills for their comprehensive training. The objective of this study was to evaluate the opinion and the quality of the practice of compassion in students of the Degree in Teaching in Primary Education (2nd year) after a two-hour introductory session on compassion. The sample consisted of 95 students enrolled in the subject "Evolutionary Processes and Diversity" at the Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) of the Universidad de Zaragoza. Finally, 86 students completed an opinion questionnaire and the compassion practice quality scale. The results showed a good opinion regarding the practice of compassion with high levels of satisfaction and recommendation to other students. In the quality scale of the practice of compassion, percentages of experience reported corresponded to medium-high scores that would reflect a moderate quality of the practice, without great difficulties in the meditations carried out. The data obtained in this study would support the introduction of compassion in the training of students in the Degree in Teaching in Primary Education as a well-valued cross-curricular competence with great potential for their well-being and comprehensive training.

Keywords: Compassion, meditation, acceptability, university, teaching.

1. Marco Teórico

En los últimos años, el uso de la compasión está experimentando un crecimiento exponencial en su aplicación en distintos ámbitos obteniendo evidencia científica sobre su utilidad y eficacia (p. ej., Jazaieri, 2018; Malenfant et al., 2022). La compasión, se entiende como el sentimiento que emerge al ser consciente del sufrimiento en uno mismo (autocompasión) y de los demás, y que motiva un deseo de aliviar y prevenir dicho sufrimiento (Goetz et al., 2010). La investigación está demostrando la relación de la compasión con la promoción del bienestar psicológico jugando un papel fundamental en la prevención de distintos síntomas y problemas psicológicos (Kirby et al., 2017; Phillips

y Hine, 2021; Wakelin et al., 2021; Zessin et al., 2015). Además, ha demostrado su potencial para promover un estilo de apego seguro, siendo clave para fomentar entornos seguros de validación y regulación emocional (p. ej., Inwood, & Ferrari, 2018, Navarro-Gil et al., 2020). Este aspecto se considera esencial desde el punto de vista educativo, valorándose la utilidad y necesidad de introducir esta habilidad psicológica en la formación del futuro profesorado.

En el marco de la asignatura obligatoria “Procesos Evolutivos y Diversidad” (26612) que se imparte en segundo curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria (Universidad de Zaragoza), el estudiantado toma contacto con las diferentes necesidades educativas que pueden surgir a lo largo de esta etapa educativa. El futuro profesorado estudia los perfiles de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) conociendo sus características psicológicas y evolutivas y tomando conciencia de la diversidad en las aulas como un primer paso para la inclusión educativa y, posterior, respuesta y atención a las necesidades que el alumnado pueda presentar. El futuro docente en Educación Primaria comienza a afrontar esta realidad que puede despertar inquietudes, dudas o emociones difíciles (p. ej., ansiedad, estrés, incertidumbre o tristeza), al mismo tiempo que se sensibiliza a las dificultades que las familias tienen que afrontar por medio del trabajo de casos que se realizan en la asignatura.

En este contexto, se considera relevante fomentar y dotar al alumnado de herramientas y competencias transversales que ayuden a su formación integral abordando esta situación planteada. La compasión, siendo su principal característica la identificación del sufrimiento propio y de los/as demás, despertando una consecuente motivación y deseo de aliviar y/o prevenir este sufrimiento, se presenta como una herramienta con un gran potencial en este ámbito. No obstante, hasta la fecha, pocos son los estudios que exploran la opinión y las experiencias de implementar la práctica de la compasión en el aula universitaria.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio fue evaluar la opinión y la calidad de la práctica de la compasión en alumnado del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza tras una sesión de introducción a la compasión.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra se compuso de 95 estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (FCHE) (Huesca) de la

Universidad de Zaragoza, matriculados en la asignatura Procesos Evolutivos y Diversidad (26612) (2º curso). De la muestra total, 86 participantes completaron la evaluación con una media de edad de 19,22 años (DT = 1,02), siendo 61 mujeres (70,9%) y 25 hombres (29,1%).

3.2. Procedimiento

Se llevó a cabo una sesión teórica/práctica de introducción a la compasión con una duración de 2h. La sesión se realizó en subgrupos siguiendo la programación de la asignatura Procesos Evolutivos y Diversidad (26612) en las clases prácticas con el fin de poder presentar y trabajar los contenidos en pequeños grupos. La sesión se compuso de los siguientes contenidos (Tabla 1): Tabla 1. *Contenidos de la sesión de introducción a la compasión.*

Contenidos teóricos

- Compasión y autocompasión (qué es y qué no es).

- Tipos de Meditación: Compasión y autocompasión.
- Uso de la meditación y compasión: contextos y ámbitos de aplicación.
- Eficacia de la Compasión en Salud y en Educación.
- Utilidad de la Compasión en Educación (¿cómo y por qué aplicarlo?)

- Compasión y apego seguro: Relación con los estilos

Contenidos prácticos

- Meditación de autocompasión a través de una imagen compasiva.
Pasos:
 - . Elegir una imagen o situación en la que experimentes ternura hacia alguien o algo.
 - . Conectar con el sentimiento de compasión.
 - . Visualizarse a uno mismo en momento de dificultad.
 - . Gesto autocompasivo.
 - . Frases autocompasión.

- Meditación del lugar seguro.

de apego y estilos de crianza.

– Cómo practicar la compasión.

– Procesos básicos implicados: La imaginación en la meditación de compasión.

Nota. La meditación de autocompasión pueden encontrarse en:

<https://www.youtube.com/watch?v=pLWYj0JvbP0>. La meditación del lugar seguro puede encontrarse en:

https://www.ivoox.com/meditacion-del-lugar-seguro-audios-mp3_rf_83483838_1.html

Esta sesión tuvo como base las últimas publicaciones científicas sobre el tema, así como la Terapia de Compasión basada en los Estilos de Apego (ABCT) en las que el docente encargado de dirigir la sesión tiene formación. Este programa de compasión ha mostrado su eficacia en distintos estudios científicos y cuenta con distintos manuales publicados para su aplicación (p. ej., Campos et al., 2020; García-Campayo, 2019).

Después de la sesión se realizó una breve evaluación a través de *Google Forms*. Con el fin de preservar el anonimato y voluntariedad de los y las participantes, esta parte se consideró opcional y no se incluyeron datos personales ni se registró el correo electrónico.

3.3. Instrumentos

- Cuestionario de opinión de los participantes (adaptado de Devilly y Borkovec, 2000).

Se utilizaron dos preguntas de autoinforme para evaluar la opinión del alumnado al finalizar la práctica realizada en términos de satisfacción y recomendación de la práctica de compasión en una escala Likert de 0 (nada) a 10 (muchísimo).

- Escala de calidad de la práctica de compasión (Navarrete et al., 2021).

Es un instrumento para evaluar las experiencias de los y las participantes tras realizar una práctica de compasión mediante 12 preguntas de autoinforme sobre algunos aspectos clave de ésta (p. ej., creación de una imagen mental, sentido de conexión y afecto, realización de gestos y frases compasivas, etc.). En cada una de las preguntas el estudiantado tenía que indicar, en un porcentaje de 0 (nada) a 100 (muchísimo), en qué medida su experiencia reflejó cada uno de los distintos enunciados. Puntuaciones altas indican una mayor calidad de la práctica (es decir, menores dificultades para llevarla a cabo y mayores sensaciones relacionadas con la compasión), excepto en los ítems negativos (ítem 1, 2, 3, 4, 6 y 8). Para el cálculo de la puntuación total y de las subescalas se invierten los ítems negativos y se realiza la media. Los datos de la validación original apoyan una estructura de dos factores con una buena fiabilidad (imaginaria, $\alpha = 0,90$; percepción somática, $\alpha = 0,88$). En la muestra incluida en el presente estudio se ha obtenido un valor de alfa de Cronbach de 0,83 y 0,88, respectivamente.

3.3. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos de este estudio consistieron en estadísticos descriptivos (media, desviación típica, rangos, frecuencias y porcentajes) tanto de las variables sociodemográficas (edad y sexo) y el cuestionario de opinión como de la escala de calidad de la práctica de compasión en la muestra que completó estas dos medidas tras la sesión realizada. Además, se calculó la consistencia interna (alfa de Cronbach) para los dos factores de la escala de calidad de la práctica de compasión. Todos los análisis se realizaron con el programa IBM® SPSS®.

4. Resultados

En el cuestionario de opinión los resultados muestran un grado de satisfacción con la participación en el proyecto de 7,92 (DT = 1,91) con valores de 0 a 10. Los y las participantes recomendarían participar en este proyecto a otros estudiantes de la asignatura con una media de 8,20 (DT = 1,98) con valores de 0 a 10. En las Figuras 1 y 2 se presentan las frecuencias y porcentajes en las respuestas del estudiantado en ambas variables de opinión.

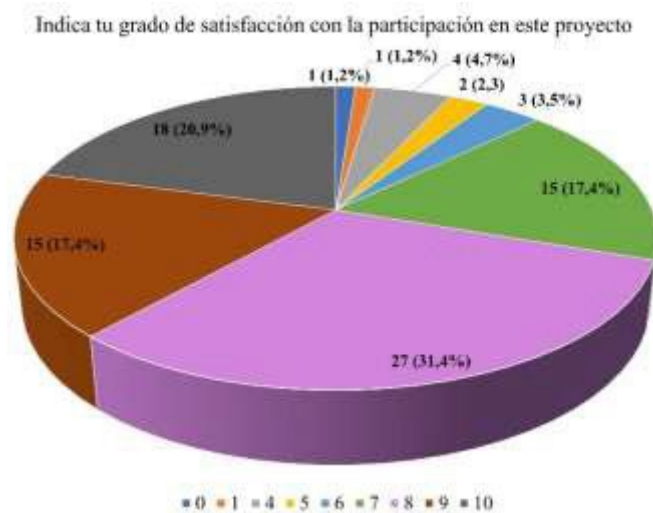


Figura 1. Frecuencias y porcentajes de respuesta en la variable grado de satisfacción

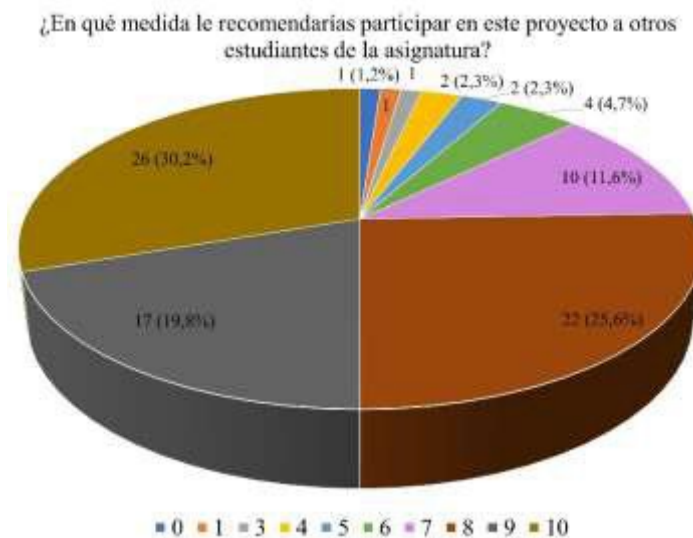


Figura 2. Frecuencias y porcentajes de respuesta en la variable "recomendar"

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones obtenidas en la escala de calidad de la práctica de compasión. En cuanto a las puntuaciones para el factor "Imaginería" se obtuvo una media de 65,62% (DT = 17,98) con puntuaciones variando de 11,67 a 98,33%. En el factor "Percepción somática" se obtuvo una media de 61,82% (DT = 18,97) con puntuaciones desde 0 a 96,67%. Para la puntuación total de la escala se obtuvo una media de 63,72 (DT = 16,06) con puntuaciones desde 5,83 a 97,50%.

Tabla 2. Puntuaciones en la escala de calidad de la práctica de compasión.

Ítems	Media	DT	[Mín – Máx]
Durante la práctica, tuve muchas dificultades para escoger los elementos que conformaban la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión.	32,44	22,85	[0 – 100]
Durante la práctica, tuve muchas dificultades para construir la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión.	33,14	23,88	[0 – 100]
Durante la práctica, tuve muchas dificultades para sostener la imagen mental que estaba utilizando para	38,14	24,76	[0 – 100]

generar un estado de compasión/autocompasión.			
Durante la práctica, tuve muchas dificultades para realizar cambios/transformaciones a la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión.	35,93	22,41	[0 – 100]
Durante la práctica, logré activar una sensación de calidez y afecto hacia mi/hacia los demás.	66,86	22,4	[0 – 100]
Durante la práctica, tuve muchas dificultades para ver con claridad y detalle la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión.	41,40	26,35	[0 – 100]
Durante la práctica, he sentido que estaba completamente dentro de la visualización, olvidándome que estaba en esta sala.	54,77	26,38	[0 – 100]
Durante la práctica, me juzgué por no ser capaz de sentir compasión.	25,23	27,04	[0 – 100]
Durante la práctica, noté en mi cuerpo una sensación de calidez y confort.	64,18	22,25	[0 – 100]
0. Durante la práctica percibí una gran conexión y cercanía afectiva con la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión.	63,25	22,62	[0 – 100]
. Durante la práctica, noté como las frases que realizaba (que sea feliz, etc.) tenían un efecto positivo en mí	61,63	25,25	[0 – 100]

cuerpo como sensaciones agradables de calidez y confort.

2. Durante la práctica, noté como los gestos compasivos que realizaba tenían un efecto positivo en mi cuerpo como sensaciones agradables de calidez y confort. 60,24 25,67 [0 – 100]

Nota. Las puntuaciones son directas (sin invertir ítems negativos). En cada una de las preguntas se utiliza una escala porcentual, en la que se marca el valor (p. ej., 10%, 20%...) con puntuaciones asignadas de 0 a 100 para indicar el porcentaje aproximado de tiempo que la experiencia reflejó cada uno de los enunciados.

5. Conclusiones y discusión

El objetivo de este estudio era evaluar la opinión y la calidad de la práctica de la compasión en alumnado de Grado en Magisterio en Educación Primaria tras una sesión de introducción a la compasión de dos horas. Los resultados obtenidos sugieren una buena opinión por parte del estudiantado respecto a la práctica de compasión con altos niveles de satisfacción y recomendación a otros/as estudiantes. Aunque existe una amplia variabilidad en las respuestas del alumnado, la mayoría de ellas se aglutinan en las opciones de 7 a 10. Estos hallazgos indican que la práctica ha sido bien recibida y valorada por el estudiantado arrojando datos sobre la viabilidad y la aceptabilidad de incluir y fomentar este tipo de recursos en el aula universitaria. Hasta la fecha, existe poca literatura científica sobre la aceptación y la viabilidad de introducir explícitamente estas competencias transversales, como son la compasión y la autocompasión, en la formación del alumnado universitario, en general, y del futuro/a maestro/a en particular. Respecto a la escala de calidad de la práctica de compasión se observan porcentajes de experiencia que corresponden a puntuaciones medio-altas que reflejarían una moderada calidad de la práctica, sin grandes dificultades en las meditaciones realizadas. Estos resultados muestran que, en general, el estudiantado tuvo experiencias relacionadas con la compasión pudiendo fomentar aspectos positivos (p. ej., ítem 9 “durante la práctica, noté en mi cuerpo una sensación de calidez y confort” o ítem 10, “durante la práctica percibí una gran conexión y cercanía afectiva con la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión”) y no mostraron grandes dificultades en diversos componentes de la meditación de compasión

relacionados con la imagen mental que estaban utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión (p. ej., ítems del 1 al 4 sobre escoger los elementos, construir, sostener y realizar cambios/transformaciones en la imagen). Además, llama la atención el ítem 8 (“durante la práctica, me juzgué por no ser capaz de sentir compasión”) donde se observan porcentajes bajos (alrededor del 25% del tiempo) indicando que la mayoría del porcentaje de su experiencia no realizaban juicios de este tipo. Esto podría sugerir un alto rasgo de autocompasión y una baja autocrítica en esta muestra. Sin embargo, en este estudio no se ha incluido un cuestionario para evaluar compasión y autocompasión rasgo. Este es un dato interesante para explorar en un futuro, en la línea de los estudios que muestran que la autocompasión actuaría mitigando el estrés y potenciando el bienestar psicológico del alumnado (p. ej., Fong, & Loi, 2016), siendo además un factor protector de burnout en estudiantes universitarios en carreras relacionadas con la salud (p. ej., Martínez-Rubio et al., 2021).

Otro aspecto a destacar en la escala de la calidad de la práctica de compasión hace referencia a las puntuaciones obtenidas en el ítem 6 “durante la práctica, tuve muchas dificultades para ver con claridad y detalle la imagen mental que estaba utilizando para generar un estado de compasión/autocompasión” e ítem 7 “durante la práctica, he sentido que estaba completamente dentro de la visualización, olvidándome que estaba en esta sala”. Estas puntuaciones (de 41,40% y 54,77%, respectivamente) podrían reflejar algunas limitaciones o dificultades con el uso de la imaginación durante la meditación en el estudiantado. Este es un tema relevante a considerar en la pedagogía de la compasión ya que la meditación de compasión formaría parte de la familia de meditaciones constructivas o generativas que implican el uso de la imaginación para evocar una emoción o experiencia a través de ésta (Dahl et al., 2015). Se sugiere que, dificultades en la capacidad o las habilidades de imaginar, podrían afectar a los efectos que se producen en la meditación de compasión.

No obstante, es importante observar que, en esta escala, en congruencia con el cuestionario de opinión, también se observa una amplia variabilidad de las experiencias de los y las participantes por lo que sería interesante continuar explorando qué aspectos estarían facilitando o dificultando la práctica (p. ej., con preguntas de tipo abierto), obteniendo así aspectos clave en la pedagogía de la compasión, favoreciendo su práctica y aprendizaje. La compasión es un término que puede generar resistencias debido en parte a lo que se entiende por ésta (concepción semántica) y a lo que se asocia (p. ej.,

tradición o religión donde se entendía la compasión como un constructo negativo de superioridad, pena o lástima por los que sufren). Por estos motivos, consideramos que estos son aspectos fundamentales en los que es necesario seguir investigando para tener más conocimiento y poder adaptar y facilitar la enseñanza de la compasión para aquellas personas que puedan beneficiarse de su práctica.

Para terminar, consideramos importante remarcar que la incorporación de la compasión en la formación universitaria del futuro maestro/a puede contribuir a su formación integral dotando de herramientas para poder diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la escuela, llevarlos a la práctica en un contexto multicultural, contemplando la diversidad presente en el aula, los diferentes ritmos de aprendizaje y la relación con las familias para que, conjuntamente, contribuyan al desarrollo del escolar. Sin duda, consideramos que la compasión es una herramienta que puede repercutir y fomentar este fin.

6. Referencias

- Campos, D, Herrera-Mercadal, Martínez, L., Navarro-Gil, M., Quero, S. & García-Campayo, J. (2020). *Manual autoaplicado de la terapia de compasión basada en los estilos de apego para la promoción del bienestar*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. ISBN: 9788413401669.
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in cognitive sciences*, 19(9), 515-523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
- Fong, M., & Loi, N. M. (2016). The mediating role of self - compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, 51(6), 431-441. <https://doi.org/10.1111/ap.12185>
- García-Campayo, J. (2019). *La práctica de la compasión: Amabilidad con los demás y con uno mismo*. ILUS books Siglanta.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136(3), 351. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: A systematic review. *Applied Psychology: Health and Well - Being*, 10(2), 215-235. <https://doi.org/10.1111/aphw.12127>

- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11(1), 22-66. <https://doi.org/10.1108/jrit-08-2017-0017>
- Kirby, J. N., Tellegen, C. L., y Steindl, S. R. (2017). A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. *Behavior Therapy*, 48(6), 778-792. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.06.003>
- Malenfant, S., Jaggi, P., Hayden, K. A., & Sinclair, S. (2022). Compassion in healthcare: an updated scoping review of the literature. *BMC palliative care*, 21(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s12904-022-00942-3>
- Martínez - Rubio, D., Martínez - Brotons, C., Monreal - Bartolomé, A., Barceló - Soler, A., Campos, D., Pérez - Aranda, A., ... & Montero - Marín, J. (2021). Protective role of mindfulness, self - compassion and psychological flexibility on the burnout subtypes among psychology and nursing undergraduate students. *Journal of advanced nursing*, 77(8), 3398-3411. <https://doi.org/10.1111/jan.14870>
- Navarrete, J., Campos, D., Diego-Pedro, R., González-Hernández, E., Herrero, R., Baños, R. M., & Cebolla, A. (2021). Compassion-based meditation quality practice and its impact on the positive attitudes toward others. *Mindfulness*, 12(8), 1940-1953. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01652-2>
- Navarro-Gil, M., Lopez-del-Hoyo, Y., Modrego-Alarcón, M., Montero-Marin, J., Van Gordon, W., Shonin, E., & Garcia-Campayo, J. (2020). Effects of attachment-based compassion therapy (ABCT) on self-compassion and attachment style in healthy people. *Mindfulness*, 11, 51-62. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0896-1>
- Phillips, W. J., & Hine, D. W. (2021). Self-compassion, physical health, and health behaviour: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 15(1), 113-139. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1705872>
- Wakelin, K. E., Perman, G., & Simonds, L. M. (2022). Effectiveness of self - compassion - related interventions for reducing self - criticism: A systematic review and meta - analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(1), 1-25. <https://doi.org/10.1002/cpp.2586>

Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self - compassion and well - being: A meta - analysis. *Applied Psychology: Health and Well - Being*, 7(3), 340-364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

Las variables contextuales que facilitan y dificultan el éxito y continuidad de un programa integral de coaching en educación para el desarrollo de las competencias emocionales. Estudio de un caso en secundaria.

The contextual variables that facilitate and hinder the success and continuity of a comprehensive coaching program in education for the development of emotional competencies. Case study in secondary school.

Claudia Chianese

Miquel Àngel Prats Fernández

Blanquerna, Universidad Ramón Llull, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (FPCEE)

Resumen

El objetivo de este estudio es identificar y describir las principales variables contextuales de un centro de secundaria en Cataluña que pueden facilitar/dificultar el éxito y continuidad de un programa de intervención integral de coaching contextualizado, dirigido al ámbito educativo (CEd), orientado a la mejora de la percepción de las competencias emocionales (CEmo) del claustro docente.

Se realizó un estudio de caso dividido en tres fases, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un diseño integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011).

Esta comunicación se centra en la segunda fase: mixta, autoperceptiva y descriptiva.

Sus resultados cualitativos (mediante entrevistas, focus group y encuestas a varios colectivos del centro) identifican que dimensiones facilitan y cuales dificultan el éxito y la continuidad de un programa integral de CEd en un centro de secundaria, y los cuantitativos (mediante el uso del cuestionario de desarrollo emocional CDE A-35, pre-test), primero validan la herramienta usada para medir el autopercepción de las CEmo docentes, y, en segundo lugar, establecen el punto de partida en cuanto al nivel de autopercepción de las CEmo de parte del profesorado, antes de realizar la intervención, focalizando sobre que CEmo se basará cada plan de mejora docente.

Se concluye que, para dar continuidad a un programa integral de CEd, es determinante identificar unos indicadores cuantitativos iniciales que permitan observar el cambio al finalizar la intervención, así como conocer profundamente la idiosincrasia del contexto

y las principales variables internas que facilitan/dificultan su acogida o bien de otros factores externos al centro, que puedan influir en ello.

En definitiva, el éxito de un programa de CEd y la percepción de los cambios en las CEmo docentes una vez terminado, vienen facilitados, en gran parte, por su diseño hecho a medida, definido como de “*alta costura*”.

Palabras clave: Coaching, Competencias Emocionales, Formación profesorado, Desarrollo competencias, Orientación escolar secundaria.

Abstract

The objective of this study is to identify and describe the main contextual variables of a secondary school in Catalonia that can facilitate/hinder the success and continuity of a comprehensive contextualized coaching intervention program, focused on the educational field (CEd), aimed at improving the perception of emotional competencies (CEmo) of the teaching staff.

A case study divided into three phases was carried out, from an interpretive hermeneutic paradigm, based on a mixed integrated design (Creswell and Plano Clark, 2011).

This communication focuses on the second phase: mixed, self-perceptive and descriptive. Its qualitative results (through interviews, focus groups and surveys of various groups of the center) identify which dimensions facilitate and which ones hinder the success and continuity of a comprehensive CEd program in a secondary school, and the quantitative ones (through the use of the CDE A-35 emotional development questionnaire, pre-test), first, validate the tool used to measure the self-perception of teachers, and, secondly, establish the starting point regarding the level of self-perception of the CEmo on the part of the teaching staff, before carrying out the intervention, focusing on which CEmo each teaching improvement plan will be based.

It is concluded that, to give continuity to a comprehensive program of CEd, it is crucial to identify initial quantitative indicators that allow to observe the change at the end of the intervention, as well as to know deeply the idiosyncrasy of the context and the main internal variables that facilitate / hinder its reception or other factors external to the center, which may influence it. In short, the success of a CEd program and the perception of changes in teachers once finished, are facilitated, in large part, by its tailor-made design, defined as "haute couture".

Keywords: Coaching, Emotional Competences, Teacher Training, Competence Development, Secondary School Guidance.

1. Introducción teórica

El mundo de la educación está viviendo una verdadera revolución (Fernández Enguita, 2016; OCDE, 2016).

Muestra de ello es el cambio que necesita el rol del docente, de “*transmisor a guía*” (Harari, 2018) de su alumnado para manejarse en un nuevo escenario, que afecta tanto el plano cognitivo, como el emocional, este último aún más importante tras la crisis sanitaria que hemos sufrido a causa de la COVID-19 (Heredia, 2020).

Nunca como ahora es tan necesario preparar al alumnado, desde las primeras etapas de su educación, a ser consciente y a saber gestionar sus emociones, desarrollando sus competencias emocionales (de ahora en adelante CEmo) para hacer frente a la constante incertidumbre que probablemente le acompañará el resto de su vida.

De aquí nuestro interés hacia a los programas de formación específicos en Educación Emocional para el desarrollo de estas CEmo, empezando por los dirigidos al mismo profesorado, entendido como impulsor fundamental para cualquiera mejora educativa y como modelo a la hora de fomentar cierto equilibrio emocional y social (Blanco, 2020).

Dentro de estos programas nuestro interés se ha centrado en los que usan el Coaching aplicado al ámbito educativo² (de ahora en adelante CEd), entendido como un proceso para acompañar al docente en este cambio de rol, ejerciendo un efecto positivo, de desarrollo y mejora sobre sus CEmo, necesarias para orientar al alumnado en su desarrollo integral como individuos, coincidiendo en esto precisamente con uno de los principales propósitos de la educación.

El profesorado necesita de las CEmo para crear unas buenas condiciones de aprendizaje para el alumnado y estas además coinciden con las que utiliza un coach (Albadalejo, 2010).

Estudios anteriores, algunos más datados (Showers, 1984) y otros más recientes, tanto nacionales (Díaz et al., 2019; Luna-Arocas, 2020; López-Yáñez et al. 2018; etc.), como internacionales (Averill et al., 2016; Bengo, 2016; Rakap, 2017; etc.), que han llevado a cabo programas propios de CEd, muestran como el coaching en concreto, aporta beneficios al desarrollo profesional del profesorado y a su confianza, influyendo positivamente en la

² Definición de Coaching en Educación: “Un proceso de acompañamiento interactivo y no directivo, centrado en el aprendizaje y orientado al cambio, que pretende potenciar al máximo el éxito y el crecimiento de la persona mediante el uso de varias técnicas. Se basa en alternar momentos de reflexión con otros de acción para adquirir o fortalecer las competencias, con el fin último de desarrollar integralmente al individuo, entendiendo con ello a cualquier miembro de la comunidad educativa” (Chianese, 2021).

mejora de sus CEmo (Obiols y Giner, 2011; Rosa et al., 2015). Los resultados de estos últimos estudios confirman que estos programas de CEd les ayudan a fomentar una mayor autonomía y responsabilidad del alumnado, modificando conductas para gestionar mejor los cambios, así como los hace reflexionar y capaces de manifestar emociones y pensamientos de manera respetuosa.

Sin embargo, hasta la fecha no hay constancia de intervenciones de CEd que hayan sido diseñadas partiendo del análisis y del conocimiento profundo de un centro escolar concreto (por lo tanto: contextualizado) y de los factores que pueden influir positivamente o dificultar su aplicabilidad, continuidad y éxito en el desarrollo de las CEmo docentes. Es sobre este aspecto que vamos a centrar la siguiente comunicación.

Finalmente decir que nuestro foco en el profesorado de secundaria es debido a que actualmente está sometido a una considerable presión social por parte de las familias, que cada vez les delegan mayor responsabilidad en la educación y en la preparación de sus hijos (Marina y Pellicer, 2015), que justamente entre los 18-24 años, se enfrentan a un 20% de abandono escolar temprano (Embido, 2009).

2. Objetivos

Esta comunicación corresponde a la fase 2 (de ahora en adelante F2) de un estudio más amplio, dividido en tres fases.

El objetivo prioritario de la F2 ha sido identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar/dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEd.

En concreto los objetivos específicos de la F2 han sido identificar y describir:

Obj.1. El nivel inicial auto-percibido de CEmo de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest).

Obj.2. Las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

Obj.3. Las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.

3. Metodología

Se propuso un estudio de caso mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), integrado (Martínez et al., 2016) mediante un paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque principalmente cualitativo, dividido en tres fases.

Para la recogida de la información, el análisis y la evaluación de la F2, definida como

auto-perceptiva y descriptiva, se combinaron procedimientos cualitativos y cuantitativos (tabla 1).

Tabla 1: *Métodos e instrumentos de la F2* (adaptación de Chianese, 2021).

Objetivo	Pregunta	Subpregunta	Método	Instrumentos
Identificar y describir las principales variables contextuales del centro que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de un programa de intervención formativa en CEd	¿Cuáles son las principales variables contextuales que hay que tener en cuenta y que facilitan o dificultan la aplicación de un programa de CEd?	<p>2.1. Identificar y describir el nivel de CEd de los docentes participantes en el estudio mediante la puntuación obtenida en un test que las mide (CDE-A35, pretest).</p> <p>2.2. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden facilitar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.</p> <p>2.3. Identificar y describir las principales variables contextuales que pueden dificultar la aplicabilidad de un programa de CEd en un centro escolar.</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas</p> <p>Dinámicas de grupos de observación</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Pre test Cuestionario CDE-A35</p>	<p>Cuatro entrevistas en profundidad semiestructuradas al ED del centro</p> <p>Cuatro <i>focus group</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 a docentes del claustro de la ESO del centro ▪ 1 al alumnado de la ESO del centro ▪ 1 a familiares del alumnado de la ESO del centro <p>Encuestas a docentes de la ESO del centro</p> <p>Prueba piloto sobre el uso del CDE-A35 a 8 investigadores del grupo PSITIC de Blanquerna</p> <p>Pretest CDE-A35 a todo el claustro de ESO del centro</p> <p>Diario de campo</p>

3.1 Muestra

Se centró el estudio en un único centro, para poder profundizar en ello y la escuela seleccionada fue FEDAC Amilcar³ (FA), perteneciente a la Fundación Educativa FEDAC, constituida por 24 centros presentes en Cataluña y otros en el resto de España. La muestra fue no probabilística e intencional, por accesibilidad de la investigadora principal, que, al haber trabajado con anterioridad con este centro, con el claustro de primaria, pudo acceder fácilmente al equipo de secundaria; además se observó que en esta escuela existía una gran afinidad entre la visión y valores de la misma fundación y la filosofía que movía el CEd.

En la F2 participó una muestra de los distintos miembros de la comunidad educativa del centro (tabla 2).

Tabla 2: *Resumen de los participantes de la F2* (adaptación de Chianese, 2021).

Colectivo	Hombres	Mujeres	Edad media	Criterios de selección	Procedimiento de selección	Perfil participante
Grupo investigadores de la URL	5	3	No procede	Miembros del Grupo investigación PSITIC	Accesibilidad e intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 doctores ▪ 1 licenciada
Equipo directivo (ED)	2	2	47	Miembro ED de la ESO	Todo el ED de ESO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 lic. letras ▪ 1 lic. Ciencias
Docentes	5	16	47,2	Docente de 1º a 4º ESO	Todo el claustro de ESO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 lic. letras ▪ 7 lic. ciencias mat. (1 doctor) ▪ 3 lic. ciencias deporte
Alumnado	4	6	14,1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursar 2º, 3º, 4º ESO ▪ Participativo ▪ Maduro ▪ Ganas de aportar y criticar constructivamente 	Accesibilidad e intencionalidad	De 2º a 4º ESO
Padres	2	4	50	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Padre o madre del alumnado de 1º a 4º ESO ▪ Implicados y participativos ▪ Sensibles hacia temas de innovación en educación ▪ Con ganas de aportar y criticar constructivamente ▪ Conocedores del claustro 	El director general envió un correo mediante Clickedu a las familias según los criterios indicados y participaron las que respondieron	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 lic. en Ciencias (2 ingeniería; 1 enfermería) ▪ 3 diplomados (1 enfermería; 2 otros)

1.1 Instrumentos y recogida de información

Para la recogida de información de la F2 se usaron distintos instrumentos, previamente validados por unos jueces expertos.

El modelo de CEmo usado para todo el estudio fue el pentagonal del GROP: Grup de Recerca en Orientación Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), (figura 1).

³ <http://www.fedac.cat/amilcar.php>

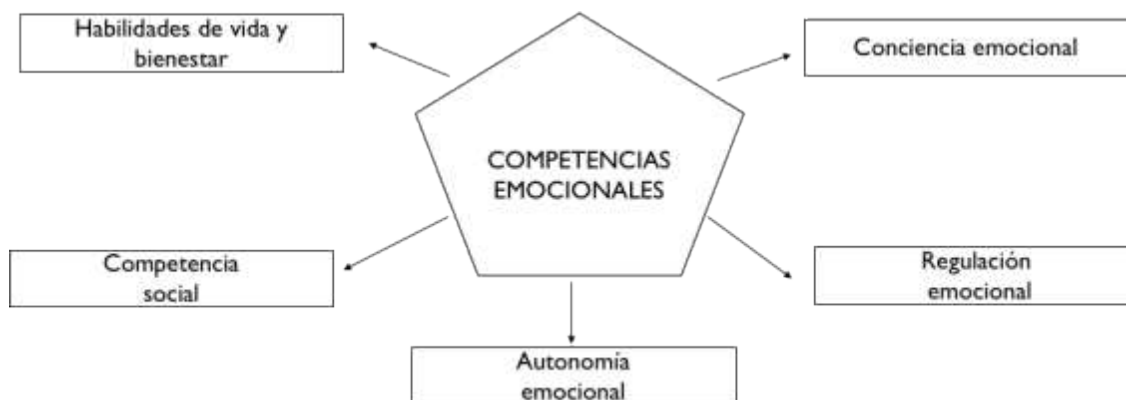


Figura 1: *Modelo competencias emocionales* (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Durante la F2 primero se validó la herramienta para medir las CEmo, el cuestionario CDE-A35 elaborado por el GROU (Pérez-Escoda et. al., 2021), suministrándolo a algunos de los miembros del grupo de investigación PSITIC de la URL. Seguidamente se midió el nivel de auto-percepción de las CEmo del claustro, usando la misma herramienta CDE-A35 (pre-test) para identificar su nivel de partida. Además, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas a todos los miembros del ED, así como focus group (FG) con el profesorado, el alumnado y las familias, por separado. Finalmente se suministraron unas encuestas al resto de docentes que no habían participado en los FG, para recoger sus visiones completas hacía al tipo de programa que necesitaban y que se iba a diseñar. Estos datos cualitativos sirvieron a identificar y describir las variables contextuales que podían facilitar/dificultar la aplicabilidad del programa integral de CEd, y a diseñar una intervención a medida, definida como de “alta costura”, para diferenciarla de cualquier programa que, por lo contrario, no tuviera en cuenta estos aspectos tan circunstanciales (tabla 3).

Tabla 3: *Objetivos y destinatarios de los instrumentos de recogida de información en la F2*
(adaptación de Chianese, 2021)

Herramientas de recogida de información	Tipología y concreción	Objetivos principales de cada herramienta	Grupo piloto Investigadores PSITIC Blanquerna	ED del centro	Docentes del centro	Alumnado del centro	Padres del alumnado del centro
Entrevistas en profundidad semiabiertas (F2)	Cuatro al ED: con el director general del centro, con la directora pedagógica de ESO, con el jefe de estudios de ESO y con la coordinadora de pastoral	Identificar y describir los factores contextuales más relevantes del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder diseñar un programa de intervención en CEd a medida para el centro.		X			
FG (F2)	Cuatro con distintos agentes implicados	Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder diseñar un programa de intervención en CEd a medida para el centro.			X (2)	X (1)	X (1)
Encuesta focalizada para docentes (F2)	Una de nueve preguntas al resto de docentes del claustro de la	Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que pueden facilitar o dificultar la aplicabilidad de la formación para poder			X		

Herramientas de recogida de información	Tipología y concreción	Objetivos principales de cada herramienta	Grupo piloto Investigadores PSITIC Blanquerna	ED del centro	Docentes del centro	Alumnado del centro	Padres del alumnado del centro
	ESO (siete personas) que no intervinieron en las entrevistas ni en los FG de la F1 y F2	diseñar un programa de intervención en CEd a medida para el centro.					
Cuestionario de educación emocional (CDE-A35) (F2)	Uno a cada miembro del claustro docente para medir sus CEmo (23 pre-test). Previamente uno a 8 miembros del grupo piloto de investigadores de la URL.	Medir el nivel autoperceptivo de las CEmo del profesorado y observar el posible cambio en las dos mediciones (pre y postest, tras haber realizado el programa de intervención integral, F3). Medir la validez de la herramienta y definir como suministrarla en el pre-post test.	X		X		

1.2 Procedimiento y análisis de datos

Al finalizar el trabajo de campo, por un lado, se analizaron los valores cuantitativos obtenidos mediante el CDE A-35, almacenándolos en una matriz de datos y realizando una codificación de las variables en una hoja de cálculo mediante el software M.S. Excel del paquete Office versión 2016. Luego se realizaron análisis estadísticos

descriptivos univariados y bivariados y pruebas de normalidad mediante el uso del programa informático IBM SPSS Statistics en su versión 20.0.0..

Por otro lado, se procedió a un análisis temático de los datos cualitativos siguiendo las seis fases de Braun y Clarke (2006), usando el soporte del programa informático Atlas.ti (versión 8.4.4) y pasando de un listado inicial de 773 códigos a únicamente 10 dimensiones.

Finalmente, para asegurar la calidad y el contraste de los datos y dar una mayor credibilidad a la investigación (Sandín, 2003), se confrontó la información mediante una triangulación de los mismos provenientes de las distintas técnicas utilizadas, así como de los grupos informantes.

2. Resultados

Como muestra de los resultados cuantitativos del piloto realizado con el grupo de investigación del PSITIC de la URL podemos observar la tabla 4. En este caso no se procedió a analizar ningún dato en concreto, dato que la principal razón de hacer el piloto fue testear la manera de suministrar el test CDE-A35, su formato y como entregarlo, que se hizo enviando un link por correo electrónico a cada participante. Realizar este piloto fue de gran utilidad a la hora de llevar a cabo el pre-test con el claustro y para el diseño definitivo del programa. Se extrapolaron las siguientes conclusiones: a) el informe individual con los resultados del test era escaso, por lo tanto se decidió añadir información que permitiese interpretarlo con más precisión; b) al tratarse de un informe de auto-percepción, preocupaba el no poder verificar si al finalizar la intervención se habían desarrollado las CEmo, por ello se decidió que cada docente durante la realización del programa definiría un plan de mejora personal y entregaría su resultado mediante un video corto al finalizarlo; c) con un grupo reducido del claustro, que iba a realizar sesiones de coaching individuales, las docentes coach trabajarían en profundidad el resultado de este informe para ayudarle a definir su plan de mejora y como desarrollarlo.

Tabla 4: *Medición de las CEmo, resultados del piloto con el grupo PSITIC de la URL* (Chianese, 2021)

DNI	Particip antes	Conciencia emocional	Regulación emocional	Competencia social	Autonomía	Competencias de vida	Total
391***55M	1	8,88	8,12	9,50	7,50	6,60	8,29
476***14L	2	9,25	9,00	8,62	5,00	6,60	7,94

381***15Y		3		8,50		7,25		8,50		5,17		5,40		7,20	
779***87K		4		7,62		8,38		9,00		5,17		6,00		7,46	
394***71L		5		8,50		4,50		7,88		4,00		5,00		6,17	
0		6		5,75		5,75		7,75		7,17		6,20		6,51	
372***04Y		7		8,25		7,75		7,25		7,25		9,20		7,89	
373** *41S		8		7,38		5,75		6,00		2,67		6,40		5,74	
Promedio		8,02		7,06		8,06		5,49		6,43		7,15			

Seguidamente, para la fase del pre-test del CDE-A35 con el claustro entero se llevaron a cabo unos estadísticos descriptivos sencillos (el promedio para cada CEmo por participante y según todos ellos, y el promedio para el total de CEmo para cada participante y el claustro completo), (figura 2).

Figura 2: Medición CEmo, resultados pre-test claustro (Chianese, 2021).

Participantes	Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias de vida	Total
1	7,62	7,00	3,17	5,00	6,00	5,97
2	7,75	6,38	3,33	6,80	7,88	6,57
3	5,88	5,88	4,83	6,20	8,12	6,26
4	7,75	8,62	7,33	5,60	9,12	7,89
5	7,88	5,88	6,17	8,80	8,62	7,43
6	10,00	3,88	2,67	5,60	7,88	6,23
7	6,75	7,00	3,83	4,20	7,00	6,00
8	7,25	6,75	4,00	3,40	6,50	5,86
9	8,75	7,50	7,67	9,00	8,75	8,31
10	6,75	4,25	3,00	6,60	7,25	5,63
11	7,25	8,25	6,50	4,80	8,75	7,34
12	7,25	7,38	6,83	7,60	7,62	7,34
13	5,62	5,75	3,33	4,80	7,75	5,63
14	7,62	6,88	6,00	5,40	9,00	7,17
15	7,62	7,62	4,33	7,60	7,62	7,06
16	8,00	7,50	6,00	7,40	9,50	7,80
17	8,50	7,75	4,00	7,20	7,88	7,23
18	8,75	7,25	7,17	8,20	8,25	7,94
19	8,00	5,12	4,17	7,00	8,25	6,60
20	8,75	6,38	5,17	8,80	8,00	7,43
21	6,88	4,88	4,00	3,60	7,00	5,49
22	6,88	6,50	3,83	5,60	7,25	6,17
23	9,12	7,75	6,33	8,60	9,00	8,23
Promedio	7,68	6,62	4,94	6,43	7,96	6,85

Mediante este análisis se destacaron las siguientes conclusiones: a) En cuanto a las competencias CEmo totales, la puntuación media obtenida fue un promedio de 6,85 (era sobre una escala Likert de 0 a 10); b) En cuanto al promedio de cada competencia se observó que solo en el caso del autonomía emocional (AE), donde el promedio fue de 4,94, el auto-percepción del claustro no llegaba a un valor medio suficiente; c) Estos resultados grupales se compartirían con todo el claustro durante la primera sesión de formación grupal, así como los informes individuales, con el objetivo, como ya comentado, que cada docente estableciera un objetivo a trabajar durante todo el programa.

En cuanto al análisis temático se identificaron 10 grandes dimensiones y sus respectivas categorías: 3 de estas correspondientes a las variables contextuales que podían facilitar la aplicabilidad y continuidad de un programa integral de CEd y 7, por lo contrario, que podían dificultarlo (figura 3).

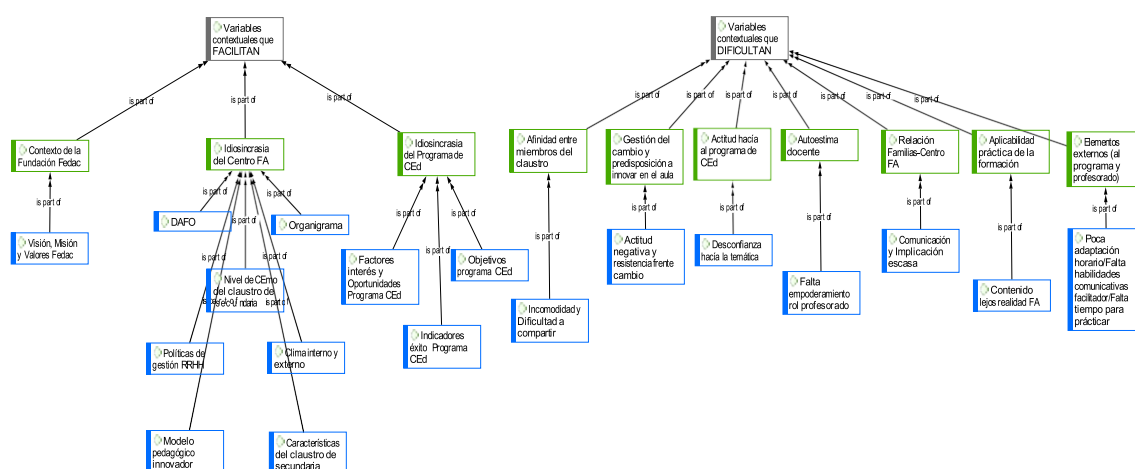


Figura 3: Mapa dimensiones F2 (Chianese, 2021 mediante Atlas. Ti, versión 8.4.4)

En cuanto a las variables contextuales que podían *facilitar* la aplicabilidad de un programa de CEd se agruparon en las siguientes 3 grandes dimensiones: a) la visión, misión y valores, así como la cultura del centro de FA, son elementos que ya por su propia esencia apoyan la implementación de este tipo de programa, por ser totalmente alineados con los principios y premisas del coaching; b) varios de los procesos internos del centro (su organigrama, su DAFO, las características del claustro, su interés para aplicar un modelo pedagógico innovador y mejorar el clima interno entre docentes, etc.); c) el tipo de programa en sí, el interés hacia al mismo, las oportunidades que

puede generar, los indicadores de éxito (entre ellos algún ejemplo: dotar el claustro de herramientas prácticas para la gestión del aula, mejorar los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y el autoestima de los docentes, implicar claustro y ED, dar tiempo para poner en práctica lo aprendido, darle continuidad, etc.).

En cuanto a las variables contextuales que podían *amenazar* la aplicabilidad del programa, se identificaron 7 grandes dimensiones, algunas correspondientes a la ausencia de los elementos anteriormente identificados como generadores de interés y otras completamente nuevas: a) la poca afinidad entre miembros del claustro que dificulta el compartir; b) la resistencia al cambio y a innovar en el aula; c) la poca actitud y desconfianza hacía un programa de CEd; d) la falta de autoestima docente; e) la poca comunicación entre claustro y familias, así como la poca implicación de estas últimas con el centro de FA; f) la poca aplicabilidad del contenido del programa en el aula y g) otros elementos varios, como la no adaptación del horario del programa a las exigencias del profesorado, la poca habilidad comunicativa de los formadores o el poco tiempo para practicar los contenidos.

3. Conclusiones y discusión

El estudio ha tenido como objetivo identificar las variables contextuales que pueden facilitar/dificultar la aplicabilidad y continuidad de un programa integral de CEd en un centro de secundaria para el desarrollo de las CEemo docentes.

En sus resultados cuantitativos se destaca sobre todo que es importante medir el nivel inicial de competencias emocionales auto-percibido por el claustro mediante herramientas como la usada en nuestro estudio, al obtenerse valores individuales, así como totales, para que estos sirvan como punto de partida para observar si se produce un cambio en la percepción de estas competencias docentes tras realizar la intervención; por lo tanto ayudan a identificar si ha habido aprendizaje y transferencia mediante ciertos programas (Torrijos, 2016; etc.).

En sus resultados cualitativos se destaca sobre todo lo fundamental que resulta ser que el diseño del programa sea totalmente contextualizado, conociendo profundamente con anterioridad la idiosincrasia del entorno donde se vaya a desarrollar la intervención, como garantía de su aplicabilidad, continuidad y éxito (Blanco, 2020, etc.). Otras dimensiones, en línea con estudios anteriores (Blanco, 2020; Luna-Arocas, 2020, etc.), que lo facilitan, son la cultura del centro, sus políticas internas, el interés del entorno hacía ciertos tipos de intervenciones y que elementos en concreto pueden fortalecerlo.

Por lo contrario, cierta actitud negativa y resistencia al cambio y a innovar, así como la poca afinidad entre los asistentes, la baja autoestima del profesorado o bien las escasas relaciones con las familias, son todos elementos, entre otros, que dificultan el éxito de un programa como este (Blanco, 2020; Bécart, 2015; Greif, 2007; etc.).

Finalmente queremos subrayar que antes de llevar a cabo programas dirigidos al desarrollo integral de la persona en un centro de enseñanza secundaria, como ha sido el caso de este estudio, siempre que sea posible, habría que realizar una detección en profundidad de sus necesidades, teniendo en cuenta el contexto y las principales voces que actúan en ello.

Entre las mayores limitaciones de esta fase del estudio se han destacado sobre todo las que hacen referencia al contexto donde se ha realizado el trabajo de campo. Al tratarse de un programa contextualizado no se ha podido eliminar o modificar lo que ya se estaba haciendo en el centro a nivel de formación sobre temas similares, integrándolo en nuestra intervención.

Por ello, como prospectiva futura del estudio consideramos de vital importancia que el programa que se realice sea más dilatado en el tiempo y que no sea algo puntual, cuanto más bien una intervención a medio-largo plazo, integrada en la visión estratégica del centro donde se implemente y que cuente con una inversión económica y en recursos humanos más adecuada, para facilitar esta transformación educativa que la sociedad actual nos pide y casi exige.

4. Referencias

- Albadalejo, M. (2010). Coaching y Competencias emocionales. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers* (334), 10-14.
- Averill, R., Drake, M., Anderson, D. y Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503.
- Chianese (2021). *Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docents. Estudio de caso en un centro de la ESO en Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull.
- Bécart, A. (2015). *Impacto del Coaching en el desarrollo de competencias para la vida*. Tesis doctoral. Universidad Pablo De Olavide.

Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96.

Coaching aplicado al ámbito educativo para el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado. Estudio de un caso en secundaria

Coaching applied to the educational field for the development of the emotional competences of teachers. Case study in secondary school

Claudia Chianese

Miquel Àngel Prats Fernández

Blanquerna, Universidad Ramón Llull, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (FPCEE)

Resumen

El objetivo de este estudio es identificar y describir las principales competencias emocionales (CEmo) conocidas y percibidas por el profesorado y el alumnado de un centro de secundaria en Cataluña, así como, definir qué se entiende por coaching aplicado al ámbito educativo (CEd) y reconocer qué relación pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes.

Se realizó un estudio de caso dividido en tres fases, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un diseño integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011). Esta comunicación se centra en la primera fase, exclusivamente cualitativa, definida como: descriptiva, auto-perceptiva y exploratoria.

Sus resultados, basados en un análisis temática (mediante entrevistas exploratorias a docentes, alumnado y a coach expertos en CEd nacionales e internacionales), identifican qué, aunque empieza a existir un conocimiento previo en los centros sobre los constructos objetos de estudio, es necesario profundizar en ello, comenzando por la formación al profesorado en CEmo. Además, se observa que las competencias básicas de un docente-coach coinciden con las CEmo y ambas se pueden desarrollar, existiendo una relación bidireccional entre los dos conceptos. Finalmente se identifican tres grandes beneficios a la hora de realizar una intervención en CEd que son: la mejora de la autoestima docente, la mejora del clima en el aula y en el centro y un mejor acompañamiento del alumnado; los expertos además subrayan la necesidad de estos tipos de estudios, para aportar rigurosidad científica al concepto de coaching y, en concreto, al de CEd.

Se concluye que, para mejorar la calidad educativa, habría que incluir formalmente en los planes de estudio del máster del profesorado de educación secundaria contenidos sobre el desarrollo de las CEmo, contando con procesos innovadores como el CEd, para acompañar al docente en su rol de orientador y fomentar una educación integral.

Palabras clave: *Coaching, Competencias Emocionales, Formación profesorado, Desarrollo competencias, Orientación escolar secundaria.*

Abstract

The objective of this study is to identify and describe the main emotional competences (CEmo) known and perceived by teachers and students of a secondary school in Catalonia, as well as to define what is meant by coaching applied to the educational field (CEd) and recognize what relationship the CEd and the CEmo of teachers can have.

A case study divided into three phases was carried out, from an interpretive hermeneutic paradigm, based on a mixed integrated design (Creswell and Plano Clark, 2011). This communication focuses on the first phase, exclusively qualitative, defined as: descriptive, self-perceptive and exploratory.

Its results, based on a thematic analysis (through exploratory interviews with teachers, students and national and international coaches experts in CEd), identify that, although there is beginning to be prior knowledge in the centers about the constructs under study, it is necessary to deepen it, starting with teacher training in CEmo.

In addition, it is observed that the basic competencies of a teacher-coach coincide with the CEmo and both can be developed, there being a bidirectional relationship between the two concepts. Finally, three major benefits are identified when performing an intervention in CEd, which are: the improvement of teacher self-esteem, the improvement of the climate in the classroom and in the center and a better accompaniment of students; experts also underline the need for these types of studies, to bring scientific rigor to the concept of coaching and, specifically, to that of CEd.

It is concluded that, in order to improve educational quality, content on the development of CEmo should be formally included in the curricula of the master's degree in secondary education teachers, with innovative processes such as CEd, to accompany the teacher in his role as counselor and promote a comprehensive education.

Keywords: *Coaching, Emotional Competences, Teacher Training, Competence Development, Secondary School Guidance.*

1. Introducción teórica

El mundo de la educación está viviendo una verdadera revolución (Fernández Enguita, 2016; OCDE, 2016).

Muestra de ello es el cambio que necesita el rol del docente, de “*transmisor a guía*” de su alumnado (Harari, 2018) para manejarse en un nuevo escenario, que afecta tanto el plano cognitivo, como el emocional, este último aún más importante tras la crisis sanitaria que hemos sufrido a causa de la COVID-19 (Heredia, 2020).

Nunca como ahora es tan necesario preparar al alumnado, desde las primeras etapas de su educación, a ser consciente y a saber gestionar sus emociones, desarrollando sus competencias emocionales (de ahora en adelante CEmo) para hacer frente a la constante incertidumbre que probablemente le acompañará el resto de su vida (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022).

De aquí nuestro interés hacia a los programas de formación específicos en Educación Emocional para el desarrollo de estas CEmo, empezando por los dirigidos al mismo profesorado, entendido como impulsor fundamental para cualquiera mejora educativa y como modelo a la hora de fomentar cierto equilibrio emocional y social (Blanco, 2020). Dentro de estos programas nuestro interés se ha centrado en los que usan el Coaching aplicado al ámbito educativo⁴ (de ahora en adelante CEd), entendido como un proceso innovador para acompañar al docente en este cambio de rol, ejerciendo un efecto positivo, de desarrollo y mejora sobre sus CEmo, necesarias para orientar al alumnado en su desarrollo integral como individuos, coincidiendo en esto precisamente con uno de los principales propósitos de la educación.

Para fomentar en los jóvenes su desarrollo emocional, no hay herramienta más poderosa que el desarrollo emocional de los adultos que los acompañan, por lo tanto, el profesorado, así como los padres, son los primeros que necesitan destinar tiempo a su educación emocional, para crear unas buenas condiciones de aprendizaje para los adolescentes (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2022).

⁴ Definición de Coaching en Educación: “Un proceso de acompañamiento interactivo y no directivo, centrado en el aprendizaje y orientado al cambio, que pretende potenciar al máximo el éxito y el crecimiento de la persona mediante el uso de varias técnicas. Se basa en alternar momentos de reflexión con otros de acción para adquirir o fortalecer las competencias, con el fin último de desarrollar integralmente al individuo, entendiendo con ello a cualquier miembro de la comunidad educativa” (Chianese, 2021).

En concreto en este escenario nos parece de particular interés el profesorado de secundaria, que se encuentra a jugar un papel fundamental en la preparación de estos jóvenes (que son los que presentan una mayor tasa de abandono escolar temprano, alrededor de un 20%, antes de los 24 años, Embid, 2009), y que, además, está sometido a una fuerte presión social por parte de las mismas familias que le delegan la educación de sus hijos (Marina y Pellicer, 2015).

Estudios anteriores, algunos más datados (Showers, 1984) y otros más recientes, tanto nacionales (Díaz et al., 2019; Luna-Arocas, 2020; López-Yáñez et al. 2018; etc.), como internacionales (Averill et al., 2016; Bengo, 2016; Rakap, 2017; etc.), que han llevado a cabo programas propios de CEd, muestran como el coaching en concreto, aporta beneficios al desarrollo profesional del profesorado y a su confianza, influyendo positivamente en la mejora de sus CEmo (Obiols y Giner, 2011; Rosa et al., 2015). Los resultados de estos últimos trabajos confirman que estos programas de CEd les ayudan a fomentar una mayor autonomía y responsabilidad del alumnado, modificando conductas para gestionar mejor los cambios, así como los hace reflexionar y capaces de manifestar emociones y pensamientos de manera respetuosa.

Sin embargo, hasta la fecha aún son escasos los estudios sobre la importancia que puede tener el coaching a la hora de desarrollar las CEmo de unos docentes de secundaria y de su alumnado. De allí nuestro interés en esta comunicación en comprender primero el conocimiento y la percepción actual de un claustro y de sus estudiantes sobre el concepto de CEmo y de CEd, y luego la posible existencia de una relación entre la aplicación de un programa integral de CEd y el desarrollo de estas competencias en el profesorado de un centro de enseñanza secundaria obligatoria en Cataluña.

2. Objetivos

Esta comunicación corresponde a la fase 1 (de ahora en adelante F1) de un estudio más amplio, dividido en tres fases.

El objetivo prioritario de la F1 ha sido identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de un centro de enseñanza secundaria y su alumnado sobre las que puede tener relación el CEd.

En concreto los objetivos específicos de la F1 han sido:

Obj.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.

Obj.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.

Obj.3. Describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes.

3. Metodología

Se propuso un estudio de caso mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), integrado (Martínez et al., 2016) mediante un paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque principalmente cualitativo, dividido en tres fases.

Para la recogida de la información, el análisis y la evaluación de la F1, definida como auto-perceptiva y exploratoria, se utilizaron exclusivamente procedimientos cualitativos (tabla 1).

Con auto-perceptiva se entiende que el objeto prioritario de esta fase fue la percepción subjetiva de los principales implicados; mientras con exploratoria se entiende que se empezó explorando cuál era el conocimiento existente sobre las CEmo, el CEd y su posible relación, para ayudar a definir las sucesivas fases del estudio.

Tabla 1: *Métodos e instrumentos de la F1* (adaptación de Chianese, 2021).

Objetivo	Pregunta	Subpregunta	Método	Instrumentos
Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por los docentes de la ESO y su alumnado sobre la que pueda tener relación el CEd.	¿Cuáles son las principales CEmo percibidas por los docentes de secundaria y su alumnado y que relación podría tener un programa de CEd sobre estas?	<p>1.1. Identificar y describir las principales CEmo conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado.</p> <p>1.2. Identificar y definir qué se entiende por coaching y, más concretamente, en el ámbito de la educación.</p> <p>1.3. Describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo de los docentes.</p>	Entrevistas semiestructuradas	<p>Entrevistas exploratorias semiestructuradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 coach expertos en CEd - 5 profesores de la ESO del centro - 5 estudiantes de la ESO del centro <p>Borrador del programa de formación</p> <p>Diario de campo</p>

3.1 Muestra

Se centró el estudio en un único instituto, para poder profundizar en ello y la escuela seleccionada fue FEDAC Amilcar⁵ (FA), perteneciente a la Fundación Educativa FEDAC, constituida por 24 centros presentes en Cataluña y otros en el resto de España. La muestra fue no probabilística e intencional, por accesibilidad de la investigadora principal, que, al haber trabajado con anterioridad con este centro, con el claustro de primaria, pudo acceder fácilmente al equipo de secundaria; además se observó que en esta escuela existía una gran afinidad entre la visión y valores de la misma fundación y la filosofía que movía el CEd.

En la F1 participaron docentes y alumnado del centro, así como unos coach expertos en CEd, todos elegidos de forma intencional según determinados criterios (tabla 2). Los coach expertos procedieron de varios lugares de España y fuera de ella: Madrid, Barcelona, Valencia, Valladolid, Gijón y Londres.

Tabla 2: *Resumen de los participantes de la F1* (adaptación de Chianese, 2021).

Colectivo	Hombres	Mujeres	Edad media	Criterios de selección	Procedimiento de selección	Perfil participante
Docentes	2	3	45,4	Docente de 1º a 4º ESO	Accesibilidad intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 lic. letras ▪ 2 lic. ciencias mat.
Alumnado	1	4	14,8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursar 3º y 4º ESO ▪ Participativo ▪ Maduro ▪ Ganas de aportar y criticar constructivamente 	Accesibilidad intencionalidad	De 3º y 4º ESO
Coach Expertos	2	4	52,6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesionales en activo en el mundo del CEd ▪ Acreditados en una asociación de coaching internacional o nacional y con más de 5 años de experiencia como Ced ▪ Más de 5 años de experiencia en educación ▪ Participación proyectos de CEd en la escuela ▪ Profesionales con publicaciones, participación 	Accesibilidad intencionalidad. La investigadora principal contactó con cada uno por correo electrónico para invitarlos a participar en el estudio y todos aceptaron	5 doctores y 1 licenciado

⁵ <http://www.fedac.cat/amilcar.php>

Colectivo	Hombres	Mujeres	Edad media	Criterios de selección	Procedimiento de selección	de	Perfil participante
				en jornadas y elaboración de documentos de referencias sobre el CEd			

3.2 Instrumentos y recogida de información

Para la recogida de información de la F1 se usó la entrevista exploratoria semiabierta (previamente validada por unos jueces expertos) con 5 docentes, 5 estudiantes y 6 coach expertos en CEd, para comprender su conocimiento sobre los constructos de interés del estudio.

El modelo de CEmo usado para el estudio fue el pentagonal del GROU: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (Bisquerra 2000; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), (figura 1).

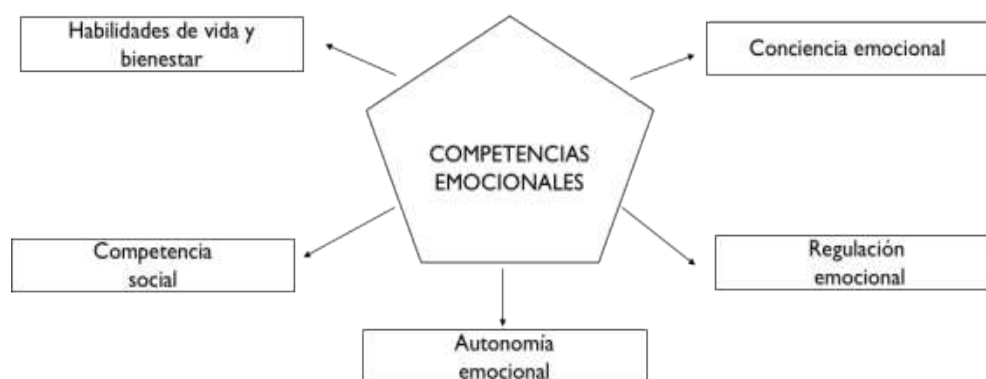


Figura 1: *Modelo competencias emocionales* (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Tanto las entrevistas con profesorado, como con el alumnado, fueron realizadas en horario escolar en el mismo centro y grabadas previo consentimiento informado y acuerdo de confidencialidad firmado por los implicados y los padres, en el caso de los menores. Mientras las entrevistas con los coach expertos, fueron casi todas por Skipe, excepto una que fue realizada presencialmente y también grabadas previa firma de consentimiento informado y confidencialidad. Estas últimas fueron determinantes para ayudar con el diseño definitivo del mismo programa de intervención de CEd, qué, mediante la discusión con los entrevistados y el estudio contextualizado del centro, fue totalmente adaptado a sus necesidades (tabla 3).

Tabla 3: *Objetivos y destinatarios de los instrumentos de recogida de información en la FI*
(adaptación de Chianese, 2021)

Herramientas de recogida de información	Tipología y concreción	Objetivos principales de cada herramienta	Docentes del centro	Alumnado del centro	Coach expertos en CEd
Entrevistas exploratorias semiabiertas (F1)	Diez: cinco a docentes y cinco a estudiantes	Identificar y describir qué conocimiento previo tienen el profesorado y el alumnado respecto de las CEmo (según el modelo del GROP) y del CEd; conocer la formación previa recibida sobre este tema, cómo ha sido valorada, si se ha aplicado y todo lo que puede ser relevante para el diseño posterior del programa. En concreto los seis grandes temas tratados en estas entrevistas fueron: 1. el conocimiento genérico sobre los objetos de la investigación; 2. la formación previa realizados sobre estos; 3. la búsqueda de ejemplos concretos de CEmo; 4. la presencia y observación de estas CEmo en su día a día; 5. la valoración que la presencia y desarrollo de estos temas puede aportar dentro y fuera del aula; 6. la posible relación entre los constructos.	X	X	
	Seis a coach expertos en CEd	Definir qué se entiende por coaching y, en concreto, por CEd. Identificar y conocer sus posibles beneficios cuando se aplica al contexto escolar, las competencias de un coach que trabaja en este ámbito, y los puntos que pueda tener en común con un educador. Identificar y conocer qué aspectos son los principales para instaurar una cultura de CEd en un centro, qué objetivos es interesante tener en cuenta para el diseño de un programa formativo de CEd y conocer el punto de vista de los expertos sobre la posible relación entre la formación en CEd y el desarrollo de las CEmo de los docentes.			X
Borrador del programa de formación (F1)	Su diseño	Generar un debate sobre la propuesta inicial de una intervención formativa que se quiere llevar a cabo para acabar de diseñar el contenido definitivo, gracias a las aportaciones y a las	X	X	X

Herramientas de recogida de información	Tipología y concreción	Objetivos principales de cada herramienta	Docentes del centro	Alumnado del centro	Coach expertos en CEd
		posibles modificaciones de los implicados. Este debate se generó durante las mismas entrevistas de esta primera fase.			

3.4 Procedimiento y análisis de datos

Al finalizar el trabajo de campo de la F1 se procedió a un análisis temático de los datos cualitativos siguiendo las seis fases de Braun y Clarke (2006), usando el soporte del programa informático Atlas.ti (versión 8.4.4) y pasando de un listado inicial de 1.108 códigos a únicamente 6 dimensiones.

Finalmente, para asegurar la calidad y el contraste de los datos y dar una mayor credibilidad a la investigación (Sandín, 2003), se confrontó la información mediante una triangulación de los mismos provenientes de los distintos grupos informantes.

4. Resultados

En la figura 2 podemos observar las 6 grandes dimensiones y sus respectivas categorías, que fueron identificadas como resultados del análisis temático.

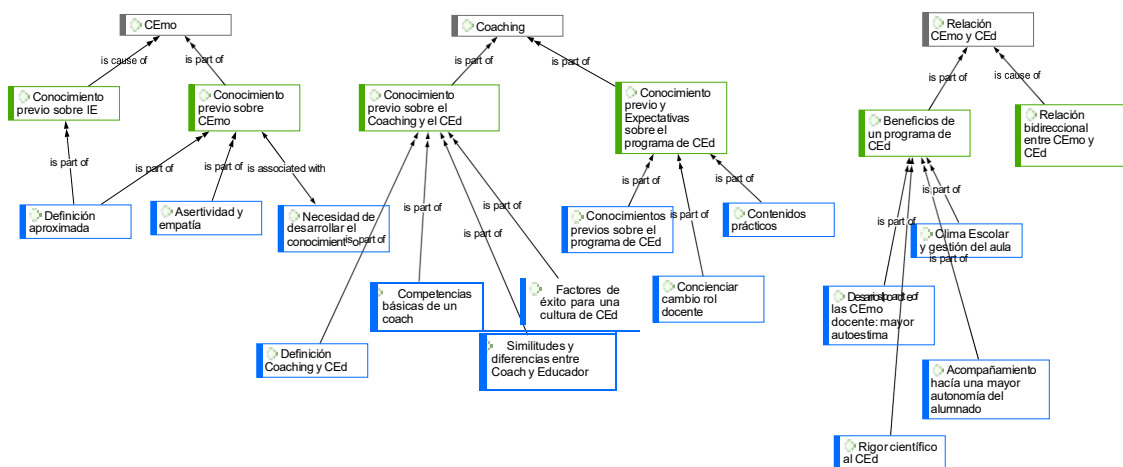


Figura 2: Mapa dimensiones y categorías F1 (Chianese, 2021 mediante Atlas. Ti, versión 8.4.4)

En cuanto al primer objetivo del estudio, de identificar y describir las principales CEmo conocidas por el profesorado y el alumnado de la ESO, se observaron las siguientes 2 dimensiones: *el conocimiento previo de la Inteligencia Emocional (IE)* y *el conocimiento previo sobre las mismas CEmo*. Los resultados muestran que empieza a existir un conocimiento previo en los centros sobre el constructo de IE, y que además

esto se ha comenzado a trabajar en el aula, aunque con diferencias sustanciales según las distintas etapas educativas. Por otra parte, el profesorado, no ha ido más allá de proporcionar una definición genérica de CEmo, dando como únicos ejemplos de estas: la asertividad y la empatía y mostrando además cierta confusión entre los dos constructos. En las siguientes cuatro dimensiones se tuvieron en cuenta las respuestas de todos los colectivos implicados en esta fase, incluidos los coach-expertos y para responder al segundo objetivo, de identificar y definir qué se entiende por CEd, se observaron las siguientes 2 dimensiones: *el conocimiento previo sobre el Coaching y el CEd y el conocimiento previo y las expectativas sobre un programa de CEd* dirigido al claustro de secundaria. Los resultados muestran que, así como los coach expertos dominan completamente los constructos, su uso, similitudes y diferencias, el profesorado, aunque llega a dar una definición genérica de estos, no sabe identificar las competencias básicas de un docente-coach y, sobre todo, necesita desarrollarlas. Entre estas competencias destacan: la capacidad de relacionarse con el otro, la escucha, el saber dar y recibir feedback, el vivir el fracaso como algo constructivo, el preocuparse por el otro estando presente y el comunicarse con más profundidad y conocimiento. Todos los implicados, incluido el alumnado, coinciden que para desarrollar estas competencias hay que empezar con una formación continua del profesorado y por su mejor auto-conocimiento. Para contestar al tercer objetivo, de describir la relación que pueden tener el CEd y las CEmo docentes, se identificaron estas últimas 2 dimensiones: *los beneficios de la investigación y del CEd en la educación y el desarrollo de las CEmo y la relación bidireccional entre los dos constructos de CEd y CEmo*. Los resultados muestran que parece existir una relación bidireccional entre los dos constructos que se retroalimentan y que las competencias básicas de un docente-coach coinciden con las CEmo. Por lo tanto, ambas se pueden desarrollar y entre profesorado y coach expertos destacan los siguientes tres grandes beneficios a la hora de realizar una intervención en CEd: la mejora de la autoestima docente, la mejora del clima en el aula y en el centro y un mejor acompañamiento del alumnado. Además, los expertos subrayan la necesidad de estos tipos de estudios, aportando rigurosidad científica al concepto de coaching y, en concreto, al de CEd.

5. Conclusiones y discusión

Este estudio ha tenido como objetivo identificar y describir las principales competencias emocionales conocidas y percibidas por el profesorado de la ESO y su alumnado y conocer qué relación podría tener un programa de intervención en Coaching en Educación sobre estas.

En sus resultados se destaca sobre todo el valor de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para marcar la diferencia entre un docente y un buen docente (Guillén y Forés, 2018; Pino Quílez, 2019, etc.). Por otra parte, resulta necesario mejorar el conocimiento y el desarrollo de estas competencias, empezando por la formación del profesorado, aspecto que sirve a construir la identidad del mismo en secundaria (Blanco, 2020). En este contexto, para facilitar esta formación de los docentes, se ha visto el rol importante que puede asumir el coaching aplicado al ámbito de la educación, entendido como un proceso innovador que puede acompañar al docente a este cambio de rol que la sociedad le pide actualmente, de transmisor a facilitador, fomentando una educación integral y de calidad (Luna-Arocas, 2020, etc.). Se ha observado una coincidencia entre las competencias de un docente-coach y las competencias emocionales (Albadalejo, 2010) y por lo tanto una relación bidireccional de retroalimentación entre ambos constructos (Entrena y Regi, 2020): un proceso de coaching puede mejorar el autoconocimiento del profesorado y al mismo tiempo, sin conocer las propias fortalezas y debilidades, es difícil querer empezar un proceso de auto-descubrimiento. Finalmente, una intervención de coaching en educación aporta distintos beneficios en un centro, empezando por mejorar la autoestima del mismo docente, facilitando un mejor clima en el aula y en la comunidad educativa, así como permitiendo un acompañamiento del alumnado (Colbert, 2020; etc.). A esto se suma que estos programas dotan de una mayor rigurosidad a constructos como el coaching y su aplicación en el ámbito de la educación (Hué, 2013; etc.).

Finalmente queremos subrayar que, para mejorar la calidad educativa, habría que potenciar la formación del profesorado incluyendo formalmente en los planes de estudio del máster del profesorado de educación secundaria contenidos sobre el desarrollo de las competencias emocionales contando con programa tan innovadores como el propuesto en este estudio, mediante el uso del coaching.

Por otra parte, entre las mayores limitaciones de esta fase somos conscientes que el método usado, al tratarse de un estudio de caso con enfoque principalmente cualitativo,

no permite extrapolar sus resultados, aunque nuestro objetivo ha sido en todo momento el de comprender y no el de demostrar, por lo tanto, se ha elegido poner el foco en profundizar sobre el fenómeno estudiado, además que, dirigiéndose a un centro concreto, el trabajo ha sido más cercano y personal.

Como prospectiva futura del estudio, viendo los efectos que programas que usan el coaching pueden generar en nuestro desarrollo emocional, consideramos de vital importancia que se sigan desarrollando trabajos similares, contando con más centros y otros miembros y etapas de la comunidad educativa, y ahora más que nunca, que se ha reafirmado la importancia que tiene la salud mental y emocional y su formación desde los primeros años de vida con carácter preventivo.

6. Referencias

- Albadalejo, M. (2010). Coaching y Competencias emocionales. *Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers (334)*, 10-14.
- Averill, R., Drake, M., Anderson, D. y Anthony, G. (2016). The use of questions within in-the-moment coaching in initial mathematics teacher education: enhancing participation, reflection, and co-construction in rehearsals of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 486-503.
- Chianese (2021). *Aproximación a la relación del coaching en educación con las competencias emocionales de los docents. Estudio de caso en un centro de la ESO en Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull.
- Colbert, V. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Escuela Nueva Activa: una pedagogía para la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 514, 78-85.
- Bécart, A. (2015). *Impacto del Coaching en el desarrollo de competencias para la vida*. Tesis doctoral. Universidad Pablo De Olavide.
- Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, I. (2020). Coaching Escolar Estratégico: Aprender haciendo. *Cuadernos de pedagogía*, 514, 64-70.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Creswell, J.W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting, Mixed Methods Research* (SAGE). SAGE Publications Sage CA.
- Díaz, O., Cortés, A. y Serra, A. (2019). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo?: Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana de Psicología, 12*(3), 101-112.
- Entrena, S. y Regí, C. (2020). El acompañamiento tutorial a los alumnos, clave de la personalización educativa. *Cuadernos de pedagogía, 514*, 90-97.
- Embid, A. (2009). "Coaching" para la transformación del sistema educativo. *Capital Humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos, 22*, 96-98.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review, 2*(3), 222-249.
- Guillén, J.C. y Fóres, A. (2018). Neuroeducación y pedagogía emergentes. Extracto del libro de: *Pedagogías emergentes: 14 ideas para el debate*, de Fóres, A. y Subías, E. Ediciones Octaedro, S.L.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate.
- Heredia, Y. (2020). El desarrollo emocional es tan importante como el académico. *Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. Universitat de Barcelona. *Revista d'Innovació Docent Universitària (5)*, 42-61.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altipiedi, M. y Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 22 (1)*, 481-500.
- Luna-Arocas, R. (2020). Gestión del talento y coaching en la educación. *Cuadernos de pedagogía, 514*, 71-77.
- Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Ed. Santillana.
- Martínez, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2016). *Métodos de investigación en Psicología (Métodos mixtos)*. Editorial GiuntiEOS.

- Obiols, M. y Giner, A. (2011). *El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo*. Uninvest 2011. Universidad Girona.
- OCDE (2016). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2016. *Informe Español. Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en.htm
- Pérez-Escoda, N., Alegre, A. y López-Cassá, E. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*. Versión postprint, 1-19.
- Pérez-Escoda, N. y López-Cassà, E. (2022). *Retos para el bienestar social y emocional. La educación emocional más allá de las aulas*. Cuadernos de Pedagogía.
- Pinos Quilez, M. (2019). *Con corazón y cerebro*. Caligrama.
- Rakap, S. (2017). Impact of Coaching on Preservice Teachers' use of Embedded Instruction in Inclusive Preschool Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L. y Vilar J. (2015). El Coaching como herramienta de trabajo de competencias emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull. *Formación Universitaria*, 8(5),77-89.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill, DL 2003.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Oregon University: Center for Educational Policy and Management.
- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.

Cenas familiares como factor de protección en situaciones de conflicto interparental

Family dinners as a protective factor in situations of inter-parental conflict

María Crespo Méler

Ana Martínez Pampliega

Estefanía Mónaco Gerónimo

Iñigo Aguinaga Sanjosé

Universidad de Deusto

Resumen

La literatura sobre el impacto del divorcio ha puesto de relieve el importante impacto que este proceso tiene en los hijos e hijas. Dado el gran número de familias divorciadas y el gran número de niños y niñas que pasan por este proceso cada año, se necesita más investigación sobre los factores de protección que favorecen la adaptación de los hijos/as. Este es el objetivo de este estudio, que pretende comprobar el papel protector de las cenas y comidas familiares y su impacto en la resiliencia familiar. Se espera que, mientras que el conflicto interparental se asocia con un mayor malestar emocional en los hijos/as, las cenas y la resiliencia familiar desempeñen un papel protector y se asocien negativamente. En el estudio participaron 547 adolescentes de entre 10 y 18 años del País Vasco, de los cuales un 52.8% (n=289) fueron chicas y un 45,9% (n=251) fueron chicos, procedentes de centros educativos de diferente titularidad. Los resultados apoyaron las hipótesis empleadas. El conflicto se relaciona negativamente tanto con el malestar de los hijos/as como con el mantenimiento de las cenas familiares. Sin embargo, aquellas familias que valoraron más positivamente el tiempo disponible para estas rutinas fueron las que mostraron mayor resiliencia y, a su vez, menor malestar en sus hijos/as. Por tanto, los resultados enfatizan los múltiples beneficios de seguir respetando estos espacios para favorecer la cohesión familiar, en la medida en que se convierten en un factor protector ante situaciones difíciles como son la exposición a conflictos interparentales.

Palabras clave: Divorcio, Cenas familiares, Resiliencia, Bienestar emocional/malestar emocional

Abstract

The literature on the impact of divorce has highlighted the significant impact this process has on children. Given the large number of divorced families and the large number of children who go through this process each year, more research is needed on the protective factors that favour children's adjustment. This is the aim of this study, which aims to test the protective role of family dinners and meals and their impact on family resilience. It is expected that, while interparental conflict is associated with increased emotional distress in children, dinners and family resilience play a protective role and are negatively associated. The study involved 547 adolescents between 10 and 18 years of age from the Basque Country, of whom 52.8% (n=289) were girls and 45.9% (n=251) were boys, from schools of different ownership. The results supported the hypotheses employed. Conflict is negatively related both to children's distress and to the maintenance of family dinners. However, those families who valued the time available for these routines more positively were the ones who showed greater resilience and, in turn, less discomfort in their children. Therefore, the results emphasise the multiple benefits of continuing to respect these spaces to favour family cohesion, insofar as they become a protective factor in difficult situations such as exposure to interparental conflicts.

Keywords: Divorce, Family dinners, Resilience, Emotional well-being/emotional distress.

1. Introducción teórica

Experimentar el divorcio o la separación parental tiene un gran impacto en los hijos e hijas. En 2021 se produjeron 90.000 rupturas en España, a través de las cuales, 88.000 niños/as se vieron afectados y manifestaron, entre otras consecuencias, mayores problemas de conducta, menor autoestima, peor salud física, peores resultados académicos y mayores problemas emocionales que los de familias con dos progenitores (Amato, 2014; Orgilés et al., 2018; Weaver y Schofield; 2015). Es evidente que no todos los niños/as se ven afectados por este evento, pero la gran relevancia del impacto ha convertido la necesidad de protección en un asunto de atención pública.

No es el divorcio, en sí, lo que causa los efectos negativos en los hijos/as, sino que este acompaña al conflicto interparental y se extiende a las relaciones parento filiales. Además, se acompaña de cambios y ajustes diversos. Son múltiples los estudios que señalan que cuando los padres tienen una relación muy conflictiva, los hijos e hijas se ven más afectados por el divorcio, (Galbraith y Kingsbury, 2022) y este resultado ha sido también respaldado metaanalíticamente (Auersperg et al., 2019).

Aunque la mayoría de los estudios en relación con el divorcio se centran en los riesgos y las consecuencias negativas, es importante estudiar también los factores personales o familiares que pueden ayudar a los niños/as a afrontar positivamente este proceso, protegiendo su bienestar personal y emocional (Cuppari, 2018; Pedro-Carroll, 2005). A nivel familiar, uno de los factores más destacados en los últimos años es la resiliencia o capacidad del sistema para afrontar y adaptarse a acontecimientos vitales estresantes (Barnová et al., 2019). Esta resiliencia familiar se caracteriza por una sensación de control sobre los acontecimientos, una orientación activa hacia la adaptación a las situaciones y un sentimiento de unión entre los miembros de la familia (McCubbin et al., 1997).

La resiliencia no es una habilidad innata, sino que puede desarrollarse a través de factores que favorezcan la comunicación familiar y las rutinas familiares, puesto que proporcionan organización dentro del contexto familiar (Hutchinson et al., 2007; Power et al., 2016). De hecho, el tiempo de reunión familiar fomenta la conexión emocional al mismo tiempo que proporciona identidad y estructura a la familia. Es más, las rutinas regulares y predecibles parecen aliviar el estrés y promueven relaciones familiares estrechas, incluso en tiempos de crisis (Power et al., 2016).

Una de estas rutinas fundamentales en tiempos de crisis es la estabilidad de los momentos de comunicación familiar alrededor de las comidas familiares. En este sentido, las familias que cenan o comen juntas no sólo manifiestan mayor comunicación, sino también mayor satisfacción vital (Lawrence y Plisco, 2017). Son, por tanto, no sólo un poderoso factor de protección de la conectividad familiar, sino una señal de conectividad familiar y se ha asociado con menor abuso de sustancias, mejores resultados académicos y un mayor bienestar de los adolescentes (Eisenberg et al., 2004; Fiese et al., 2002).

A pesar de los muchos beneficios observados de las cenas familiares, la frecuencia de estas por semana está disminuyendo con los años (Walton et al., 2016). Esto se produce por diversas razones: conciliación los horarios del ámbito laboral, escolar y familiar, división de tareas entre los progenitores para conseguir mayor rendimiento del escaso tiempo disponible, distracciones por el aumento del uso de la tecnología, necesidad de los adolescentes de ser más autónomos e independientes, etc (Brannen et al., 2013; Jones, 2018).

No obstante, muchos padres y madres no son conscientes de las indudables consecuencias positivas de esta rutina y apenas existe investigación al respecto del impacto de las cenas y comidas familiares, menos aún en situaciones de divorcio familiar.

2. Objetivos

Analizar la relevancia de las comidas familiares en el bienestar emocional de los hijos e hijas es el objetivo del estudio.

3. Metodología

3.1. Participantes

547 adolescentes de centros del País Vasco participaron en el estudio, siendo un 52,8% (n=289) chicas y el 45,9% chicos.

3.2. Variables

Se consideró la conflictividad existente con la expareja tras el divorcio, la *resiliencia familiar*, la cual fue estudiada a través de 3 dimensiones: Compromiso con el sistema familiar, Desafíos y Percepción de Control. También fue analizado el nivel de satisfacción y la dinámica relacional positiva que se produce durante las *comidas familiares*: frecuencia, distracciones, cohesión familiar y comunicación durante las cenas ("¿Cuánto habláis entre vosotros durante las cenas familiares?"). Por último, fue analizado el *bienestar emocional* de los adolescentes o dificultades y habilidades con su desempeño emocional.

3.3. Instrumentos empleados

Conflictividad postdivorcio. Subescala del instrumento Evaluación de la Adaptación al Divorcio – Separación (CAD-S; Yarnoz y Comino, 2010); adaptado para su empleo con niños/as).

Índice de Resiliencia familiar. (FHI; McCubbin et al, 1986, adaptado por Pellón et al., (in press). Este cuestionario evalúa las características de resiliencia como recurso de resistencia al estrés y adaptación en las familias a través de las tres dimensiones señaladas: Compromiso, Desafío y Control

Cenas familiares. (FDI; Skeer y Folta, manuscrito no publicado, adaptado por Cormenzana et al., in press). Este cuestionario evalúa el nivel de satisfacción y la dinámica relacional positiva que se produce durante las comidas familiares.

Dificultad emocional. Subescala del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades. (SDQ-cas; Rodríguez- Hernández et al., 2014). Este cuestionario evalúa el malestar emocional.

3.4. Procedimiento

La aplicación fue presencial y se desarrolló durante el curso 2021-2022. Se cumplió con la Declaración de Helsinki original, y contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (Ref: ETK-2/21-22).

4. Resultados

El conflicto interparental postdivorcio, se relacionó de forma relevante, coherente y

significativa con la resiliencia familiar y con las cenas familiares. Atendiendo a las cenas familiares, estas tuvieron un importante papel en las variables de resiliencia familiar, sobre todo el mantenimiento de compromiso con la familia, a pesar de las dificultades existentes. Por último, son las variables de resiliencia las que presentan una correlación más elevada con el bienestar emocional.

5. Discusión

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la relación entre las variables estudiadas, de forma coherente a las hipótesis planteadas.

En primer lugar, y respaldando la Teoría de la Seguridad Emocional de Davies y Cummings (Cummings y Davies, 1994) y la teoría de Grych y Fincham (1990), los hijos e hijas que perciben un mayor conflicto interparental entre sus progenitores experimentan más dificultades emocionales. Ahora bien, los hijos e hijas que en situaciones conflictivas parecen presentar menores dificultades emocionales son aquellos que mantienen una mayor frecuencia de cenas familiares, una mayor comunicación en las cenas y una mayor resiliencia familiar (Shin et al., 2010; Rowe et al., 2016).

Las cenas, por tanto, parecen jugar un papel relevante, pero no tanto en cuanto a la frecuencia de las mismas, sino en cuanto a su dimensión más afectiva. Es decir, la comunicación y el disfrute durante las cenas sí se correlaciona de forma estadísticamente significativa y en mayor medida que la frecuencia con todos los instrumentos y sus dimensiones. Esto indica que lo importante es el ambiente agradable y comunicativo que tiene lugar. Adicionalmente, según los resultados obtenidos, son más resilientes aquellos adolescentes que celebran cenas familiares con mayor frecuencia, lo que parece sugerir la capacidad de la resiliencia para ayudar a amortiguar el malestar emocional que el conflicto interparental puede generar. Esto es congruente con Hutchinson et al. (2007), que descubrieron que las familias divorciadas resilientes, incluso cuando había conflicto, informaban de que las actividades familiares rutinarias les ayudaban a permanecer unidas, manteniendo un sentido de pertenencia y mostrando preocupación por los demás. También encontraron que las rutinas familiares eran necesarias para hacer frente a los factores de estrés que tienen que enfrentar debido al divorcio, ya que mantienen la estabilidad en la familia, dando la oportunidad de redefinir las relaciones familiares.

En concreto, las cenas parecen relacionarse con la capacidad de los miembros de la familia para hacer frente y adaptarse a situaciones estresantes (compromiso), tener una sensación de control sobre el resultado de los acontecimientos en sus vidas (control) y tener una visión positiva del cambio y el crecimiento (cambio) (Beard, 2014).

En conclusión, los resultados nos han permitido profundizar en el conocimiento de las cenas familiares en situaciones de conflicto y divorcio interparental.

6. Referencias

- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Društvena Istraživanja*, 23(1), 5-24. <https://doi.org/10.5559/di.23.1.01>
- Auersperg, F., Vlasak, T., Ponocny, I., & Barth, A. (2019). Long-term effects of parental divorce on mental health – A meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 119, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.09.011>.
- Barnová, S., Tamášová, V., & Krásna, S. (2019). The role of resilience in coping with negative parental behaviour. *Acta Educationis Generalis*, 9(2), 93-106. <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0010>
- Beard, R. (2014). Children's appraisals as a mediating factor in the relation between interparental conflict and child adjustment (Ph.D.). Available from ProQuest One Academic. (1535780154). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/childrens-appraisals-as-mediating-factor-relation/docview/1535780154/se-2?accountid=14529>
https://oceano.biblioteca.deusto.es/openurl/DEUSTO/DEUSTO_SP?
- Brannen, J., O'Connell, R., & Mooney, A. (2013). Families, meals and synchronicity: Eating together in british dual earner families. *Community, Work & Family*, 16(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13668803.2013.776514>
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and psychopathology*, 8(1), 123-139.
- Cuppari, M. (2018). Internal Locus of Control and Active Coping Styles as Protective Factors in the Psychological Well-Being in Adult Children of Divorce (Doctoral dissertation, College of Saint Elizabeth).
- Eisenberg, M. E., Olson, R. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Bearinger, L. H. (2004). Correlations between family meals and psychosocial well-being among adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 792-796.
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on natural occurring family routines and rituals: ¿Causa de celebración? *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381-390. <https://doi-org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0893-3200.16.4.381>
- Galbraith, N. & Kingsbury, M. (2022). Parental Separation or Divorce, Shared

- Parenting Time Arrangements, and Child Well-Being: New Findings for Canada. *Canadian Studies in Population* 49, 75-108. <https://doi-org.proxy-oceano.deusto.es/10.1007/s42650-022-00068-0>
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267-290. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Hutchinson, S. L., Afifi, T., & Krause, S. (2007). The family that plays together fares better: Examining the contribution of shared family time to family resilience following divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 46(3-4), 21-48. https://doi.org/10.1300/J087v46n03_03
- Jones, B. L. (2018). Making time for family meals: Parental influences, home eating environments, barriers and protective factors. *Physiology & Behavior*, 193, 248-251. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.03.035>
- Lawrence, S. D., & Plisco, M. K. (2017). Family mealtimes and family functioning. *The American Journal of Family Therapy*, 45(4), 195-205. <https://doi.org/10.1080/01926187.2017.1328991>
- McCubbin, H. I., McCubbin, M. A., Thompson, A. I., Sae-Young, H., & Allen, C. T. (1997). Families under stress: What makes them resilient. *Journal of family and Consumer Sciences*, 89(3), 2.
- Orgilés, M., Samper, M., Fernández-Martínez, I., y Espada, J. P. (2018). Depresión en preadolescentes españoles: Diferencias en función de variables familiares.
- Pedro-Carroll, J. (2005). Fomentar la resiliencia tras el divorcio: The Role of Evidence-Based Programs for Children. *Family Court Review*, 43(1), 52-64. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2005.00007.x>
- Power, J., Goodyear, M., Maybery, D., Reupert, A., O'Hanlon, B., Cuff, R. y Perlesz, A. (2016). Resiliencia familiar en familias donde uno de los padres tiene una enfermedad mental. *Journal of social work*, 16 (1), 66-82. <https://doi-org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/1468017314568081>
- Rowe, S. L., Zimmer-Gembeck, M., & Hood, M. (2016). Community, family, and individual factors associated with adolescents' vulnerability, daily stress, and well-being following family separation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57(2), 87-111. <https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1127875>
- Schrodt, P. (2005). Family communication schemata and the circumplex model of family functioning. *Western Journal of Communication*, 69(4), 359-376.

<https://doi.org/10.1080/10570310500305539>

- Shin, S. H., Choi, H., Kim, M. J., & Kim, Y. H. (2010). Comparing adolescents' adjustment and family resilience in divorced families depending on the types of primary caregiver. *Journal of Clinical Nursing, 19*(11-12), 1695-1706. doi:10.1111/j.1365-2702.2009.03081.x
- Walton, K., Kleinman, K. P., Rifas-Shiman, S. L., Horton, N. J., Gillman, M. W., Field, A. E., ... & Haines, J. (2016). Secular trends in family dinner frequency among adolescents. *BMC Research Notes, 9*(1), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-1856-2>
- Weaver, J. M., & Schofield, T. J. (2015). Mediation and moderation of divorce effects on children's behavior problems. *Journal of Family Psychology, 29*(1), 39-48. <https://doi.org/10.1037/fam0000043>

**Inteligencia emocional en el trabajo de investigación humanística en la
Universidad Autónoma Chapingo**

Emotional intelligence in humanistic research work at the **Universidad Autónoma
Chapingo**

Lorenzo Espinosa Gómez

M^a Lourdes Aguilera Peña

Universidad Autónoma Chapingo

Resumen

En las últimas tres décadas de gobiernos neoliberales en México el salario mínimo ha estado por debajo del nivel de subsistencia, el sector formal laboral ha sido duramente afectado, los investigadores pertenecientes al sistema universitario nacional también han visto disminuido su poder de compra al tener ingresos que no corresponden a su grado de estudios ni al compromiso que se tiene con la educación y desarrollo tecnológico y cultural a nivel nacional. Los bajos salarios en los profesores-investigadores de las universidades detiene el avance y compromete el futuro de cualquier país, condenándolo a la dependencia tecnológica y cultural de otros países. Frente a este desalentador panorama económico es que se generan dudas respecto de la labor de investigador hoy en día en México y muy en particular en la Universidad Autónoma Chapingo. El tener un referente del actuar de los investigadores ante un panorama económico salarial hostil, puede ser la herramienta que posibilita generar programas de intervención, sustentados en la inteligencia emocional, para evitar la debacle de investigadores ante la falta de incentivos a la labor de investigación.

Palabras clave: Investigación, intervención, recursos, salario.

Abstract

In the last three decades of neoliberal governments in Mexico, the minimum wage has been below the subsistence level, the formal labor sector has been severely affected, researchers belonging to the national university system have also seen their purchasing power decrease by having income that does not correspond to their degree of studies or the commitment they have with education and technological and cultural development

at the national level. Low salaries for university professors-researchers stop progress and jeopardize the future of any country, condemning it to technological and cultural dependence on other countries. Faced with this discouraging economic panorama, doubts are generated regarding the work of a researcher today in Mexico and very particularly at the Universidad Autónoma Chapingo. Having a benchmark for the actions of researchers in the face of a hostile economic and salary scenario can be the tool that makes it possible to generate intervention programs, based on emotional intelligence, to avoid the debacle of researchers in the absence of incentives for research work.

Keywords: *Research, intervention, resources, salary.*

1. Introducción

El constante deterioro del nivel de vida de los trabajadores mexicanos y de todo el ámbito laboral en el que se desenvuelven a causa de las transformaciones aceleradas que desde los años ochenta (Samaniego, 2009) se dan con la irrupción del llamado neoliberalismo, promovido por los “Chicago Boys” (Ossandon, 2019) y que hoy se ven profundizadas negativamente con las consecuencias de la crisis económica internacional. Como expresión de la crisis generalizada del empleo, se extiende por todos los rincones del mundo capitalista el incremento de los despidos, recortes de personal, paros técnicos, desregulación laboral, expansión de la subcontratación, falta de empleo e informalidad. Estas constituyen solamente algunas de las expresiones más evidentes derivadas de la crisis que vive el mundo del trabajo. La otra cara de la disminución y precarización del empleo es el cierre de empresas o disminución de sus operaciones; implementación de estrategias empresariales “anticrisis” que se fundamentan en el deterioro del trabajo y de la vida de los trabajadores. Adicionalmente, se sienten los efectos demoledores sobre el trabajo, derivados de la política económica nacional. El trabajo de investigación no escapa a toda esta problemática (Izquierdo Sánchez, 1998) de economía global, el ser parte de un cuerpo colegiado de investigación no es un status de privilegio ni coloca al investigador en una élite del ámbito del conocimiento, como falsamente se perciben muchos investigadores, pues al final del día seguimos siendo parte de un grupo de asalariados que año tras año nos encontramos expectantes de lograr una mejor negociación de nuestro incremento salarial, es decir, seguimos siendo parte de ese amplio grupo de asalariados que espera que su aumento al salario le pueda otorgar un mejor nivel de vida o por lo menos no le disminuya el nivel de vida actual, aunque al paso que vamos, en donde la política gubernamental para aumentos salariales a académicos investigadores de

universidades públicas alcanza el 50% de la inflación (4% de aumento al salario vs. inflación oficial de 7.82% para el último año) lo que se espera es que alcancemos a cubrir nuestras necesidades más elementales, para no terminar contratando créditos que ayuden a solventar los gastos cotidianos. Frente a este desalentador panorama económico es que se generan dudas respecto de la labor de investigador hoy en día en México y muy en particular en la Universidad Autónoma Chapingo. El tener un referente del actuar de los investigadores ante un panorama económico salarial hostil, puede ser la herramienta que posibilita generar programas de intervención, sustentados en la inteligencia emocional, para evitar la debacle de investigadores ante la falta de incentivos a la labor de investigación.

1.1 Antecedentes. De manera reciente se pretende modificar la Ley general de Humanidades, educación superior y cultura, es un tema que resulta sensible a los trabajadores del ámbito universitario, pues desde los escritorios de los diputados pretenden modificar leyes de algo que desconocen, si bien es cierto que existen casos de corrupción, como los hay en el poder legislativo y en general, no es motivo para seguir atentando en contra de quienes realizan su labor de manera decente, correcta y éticamente. El que los medios de comunicación en México han tomado importancia ciertas noticias sobre los desvíos de fondos del CONACYT para causas particulares, la extinción de fideicomisos creados para la investigación y la ciencia, así como la decisión del gobierno federal de retirar los apoyos económicos a investigadores y profesores del Tecnológico de Monterrey no es motivo suficiente para castigar a todos los académicos con salarios cada vez más raquíuticos. Por supuesto que esto último ha generado una seria protesta por parte de docentes y académicos que laboran en diversas instituciones de educación superior, pero sobre todo las protestas por la falta de apoyo a ciencia y tecnología. La carencia de recursos para la investigación y el desarrollo a nivel nacional o global es un discurso recurrente, como también lo es la mala administración de estos. Sin embargo, es crucial tener un entendimiento del tema, para saber exactamente qué está sucediendo y cómo se están tomando medidas sobre el tema. Solo de manera informada es que podemos iniciar un planteamiento del problema que lleve a soluciones viables en el tema de investigación y desarrollo. Necesitamos saber primero cuales son los factores que intervienen en el proceso, como lo es la economía a nivel país, porcentaje del PIB destinado a ciencia y tecnología de manera comparativa con otros países, modelo de distribución de tal recurso económico, resultados particulares, pero sobre todo los recursos humanos con que se cuenta.

1.2 Justificación. El problematizar al desarrollo de la actividad de investigación desde

una perspectiva de segundo orden, es decir, no centrarse en la investigación misma (primer orden), sino de una manera general en los factores que en ella intervienen para hacerla posible (segundo orden) es un punto que poco se aborda, aún menos en nuestro país; sin embargo el tener un panorama de la situación inherente al desarrollo del proceso de investigación, la problemática endógena, los factores exógenos y la manera que influyen en el capital humano que desarrolla la actividad de investigación, debe ser el punto de partida para la toma de decisiones al momento de desarrollar programas o políticas públicas enfocadas en promover el sector de la investigación, la ciencia y la tecnología, tal como lo es la Universidad Autónoma Chapingo y como está marcado en la Ley que le da origen en su artículo 3° fracción IV “Propiciar la libre investigación a través de la participación de alumnos y personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes del pensamiento”; fracción V “Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a programas académicos y de investigación que colaboren al establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo.” y fracción VI “Pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural, a fin de promover el cambio social para lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros”. Así como en su estatuto universitario en su artículo 3° fracción II, III, IV y V que en esencia hacen referencia a lo ya señalado en Ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo.

2. Objetivos generales.

Señalar un marco global de apoyos a la investigación. Mostrar los apoyos a la investigación de manera local. Logros obtenidos con el actual modelo de apoyo a la investigación. Aplicar métodos de Inteligencia Emocional hasta en tanto se resuelvan los problemas de apoyos económicos a los investigadores para poder llevar un nivel de vida decoroso. Tendencias, resultados y sugerencias.

2.1 Objetivos específicos

2.1.1 Señalar el sistema de justicia retributiva en sistemas de investigación.

2.1.2 Mostrar al mérito y el sistema de estímulos como ventaja.

2.1.3 Mostrar la relación de productividad en función del pago por desempeño.

2.2 Señalar el funcionamiento de investigación en Chapingo.

2.3 Mostrar las características del sistema de apoyo a la investigación en Chapingo.

2.4 Identificar virtudes y deficiencias del sistema de estímulos en Chapingo.

2.5 Señalar Ventajas del sistema del sistema de apoyo a la investigación.

2.6 Señalar Ventajas del sistema del sistema de estímulos.

2.7 Señalar los puntos negativos del sistema de estímulos.

2.8 Mostrar las bondades de la Inteligencia Emocional.

2.9 Proponer un modelo de intervención universitaria de Inteligencia Emocional dirigido a Investigadores.

3. Metodología.

Investigación de campo en los diferentes centros regionales, aplicando test que permita recabar la información requerida, así como investigación bibliográfica que permita un análisis comparativo.

4. Resultados.

Se espera obtener información cuantitativa y cualitativa, por medio del test aplicado a los investigadores en humanidades en la Universidad Autónoma Chapingo. La información obtenida permitirá generar un marco teórico y un marco lógico que pueda señalar directrices para el desarrollo del proceso de investigación sustentado en el apoyo económico para los investigadores, que no esté basado únicamente con la producción del año anterior, como sucede en la actualidad. El análisis comparativo permitirá observar las bondades de los apoyos que se otorgan a los cuerpos de investigadores en universidades de alto prestigio por el tipo de investigación que se desarrolla en sus instalaciones, para poder compararlo con las deficiencias que tenemos en el actual sistema de investigación en México. Proponer un modelo de intervención universitaria de Inteligencia Emocional dirigido a Investigadores, con la finalidad de señalar la importancia de su trabajo y de todo aquello que se perdería si se inclinan por abandonar la investigación.

5. Conclusiones y discusión

El sistema neoliberal que imperó en México por más de tres décadas no termina por desaparecer, pues la corrupción de tantos años dejó instituciones dotadas de autonomía y con gran influencia por el entramado legal que se construyó en específico para cada una de estas instituciones, diseñadas para mantener una oligarquía con grandes salarios y prestaciones, frente a una mayoría ciudadana con salarios insuficientes para cubrir sus necesidades básicas. Los investigadores universitarios caen dentro de este grupo de ciudadanos con bajos salarios y un sistema político que está precarizando su labor, aún cuando hoy el actual gobierno hace esfuerzos por revertir un problema sistémico de corrupción, se necesitará más de una generación para que los cambios sean palpables dentro de la sociedad. Los investigadores enfocados en las humanidades en la Universidad Autónoma Chapingo perciben actualmente pésimos salarios y un estímulo a la investigación de 300 a 450 Dlls. mensuales, en función de su producción anual previa,

por lo que se pasan gran parte de su tiempo, dedicados en la producción de artículos, participación en congresos o publicación de un libro con la finalidad de lograr el puntaje suficiente para poder alcanzar el estímulo económico. Los investigadores dejan familia y tiempo, que debería ser de esparcimiento y convivencia familiar para un sano desarrollo de la persona, en aras de obtener los recursos suficientes para solventar los gastos familiares, lo cual es contrario a los principios de desarrollo sostenible y en particular el desarrollo humano. Al contrastar los bonos de un puesto administrativo de mando dentro de la misma Universidad Autónoma Chapingo, se observa que es de entre 2000 y 5000 Dlls. por mes. Tal disparidad en los bonos hace que los investigadores estén más ocupados en lograr un puesto administrativo que en lograr publicar un artículo. Tales resultados no llevan a considerar que el marco lógico de desarrollo institucional debe frenar tal disparidad en el uso de recursos públicos, limitando los bonos de puestos administrativos y subiendo los estímulos a la investigación y que tales estímulos no estén ligados únicamente a la producción del año anterior ni que se determinen por anualidad. En tanto se logra equilibrar tales disparidades es necesario un programa de intervención en Inteligencia Emocional con los profesores-investigadores para evitar desvíos en su labor sustantiva dentro de la Universidad, que es la de investigador.

6. Referencias

- Arechavala Vargas, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de educación superior* vol.40, n.158, pp.41-57.
- Goleman, d. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- Hunter, Stewart. (2021). *Inteligencia emocional y habilidades del pensamiento*. Devon House Press.
- Izquierdo Sánchez, M. A. (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos. *Revista Colección Universitaria*.
- Ossandon, J. Abajo el neoliberalismo. Obtenido de CIPER/Académico:
<https://ciperchile.cl/2019/11/08/abajo-el-neoliberalismo-pero-que-es-el-neoliberalismo> Recuperado 8 de noviembre de 2019.
- Patiño Domínguez, Hilda Ana María. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 34(136), 23-41. Recuperado en 25 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

26982012000200003&lng=es&tlng=es.

Samaniego, N. (2009). *La crisis, el empleo y los salarios en México*. Economía UNAM, 57-67.

Impacto de las redes sociales en la salud mental durante la adolescencia

Impact of social media on mental health throughout adolescence

Carolina Falcón-Linares,

Sara González-Yubero

Marta Mauri-Medrano

Universidad de Zaragoza

Resumen

Como la mayoría de las y los adolescentes usan las redes sociales, resulta clave estudiar sus efectos en su salud mental y el bienestar. La investigación predominante en este campo hasta la fecha ha sido cuantitativa, proporcionando evidencias de la asociación entre las redes sociales y la salud mental, especificando variables de vulnerabilidad, factores de riesgo, comorbilidad y predicción de empeoramiento o mejoría. Pero aún es muy limitada la visión cualitativa que tenemos de las experiencias y percepciones de los/las adolescentes en las redes sociales y de su impacto en el bienestar subjetivo que experimentan. Este estudio consiste en una búsqueda bibliográfica sistemática y una síntesis narrativa de artículos científicos publicados entre 2014 y 2023 con descriptores clave en el campo. Tras varios procesos de filtrado en las búsquedas, se trabaja sobre una muestra de 25 artículos, todos ellos de metodología cualitativa. Del análisis de contenido se extraen 5 categorías temáticas: 1) Autoexpresión y validación social, 2) Comparación de apariencia física e ideales corporales, 3) Presión por mantenerse conectado 4) Participación social y apoyo entre pares, y 5) Exposición a ciberacoso y a contenido dañino. Esta revisión de literatura científica cualitativa ha destacado el complejo impacto de las redes sociales en el bienestar de los/las adolescentes. Su voz ha permitido una comprensión profunda del razonamiento que subyace a los aspectos positivos y efectos negativos del uso de las redes sociales en la salud mental. En esta comunicación se desarrollan aquellos aspectos de la discusión que se vinculan con la temática e interés del congreso.

Palabras clave: adolescencia, redes sociales, salud mental, investigación cualitativa

Abstract

Since the most of adolescents use social media, it is essential to study its effects on their mental health and well-being. The predominant research in this field to date has been quantitative, providing evidence of the association between social media and mental health, specifying vulnerability variables, risk factors, comorbidity, and prediction of worsening or improvement. But the qualitative vision we have of the experiences and perceptions of adolescents in social networks and their impact on the subjective well-being they experience is still very limited. This study consists of a systematic bibliographic search and a narrative synthesis of scientific papers published between 2014 and 2023 with key descriptors in the field. After several selecting processes in the searches, we work on a sample of 25 articles, all of them of qualitative methodology. From the content analysis, 5 thematic categories are extracted: 1) Self-expression and social validation, 2) Comparison of physical appearance and body ideals, 3) Pressure to stay connected, 4) Social participation and peer support, and 5) Exposure to cyberbullying and content harmful. This qualitative scientific literature review has highlighted the complex impact of social media on adolescent well-being. Her voice has enabled a deep understanding of the reasoning behind the positive and negative effects of using social media on mental health. In this communication, those aspects of the discussion that are linked to the theme and interest of the congress are developed.

Key words: *adolescence, social media, mental health, qualitative research*

1. Marco teórico

Las redes sociales son plataformas digitales que permiten interacciones mediante el intercambio de imágenes, comentarios y reacciones al contenido (Carr y Hayes, 2015). Como la mayoría de los/las adolescentes usan las redes sociales, resulta clave estudiar sus efectos en su salud mental y el bienestar. Se piensa que la motivación que hay detrás del uso de las redes y el tiempo de conexión podrían ser útiles para la caracterización. Destaca, además, el hecho de que la mayor parte de pacientes presentan comorbilidad entre varios trastornos, lo que aún complica más su descripción y comprensión (Matalí-Costa, 2014).

Los estudios muestran que la depresión entre adolescentes y adultos jóvenes se ha vuelto más común durante la última década. El uso de las redes sociales también ha aumentado durante el mismo tiempo. No es posible ni pertinente afirmar que las redes

sociales causan depresión y trastornos de ansiedad o dependencia. Sin embargo, hay bastante evidencia científica avalando que el uso de las redes sociales podría estar dañando a la población adolescente e, incluso, a edades más tempranas. Algunos expertos piensan que conectarse con compañeros en línea es menos satisfactorio emocionalmente que conectarse en persona (Best, Taylor y Manktelow, 2015). Las investigaciones muestran que los adolescentes que pasan más tiempo en las redes sociales también se sienten más aislados. Existe la posibilidad de que los niños que ya se sienten aislados usen más las redes sociales. Pero podría ser que el uso de las redes sociales haga que las relaciones sociales se empobrezcan (Appel, Gerlach y Crusius, 2016; Baker y Algorta, 2016).

Otra teoría es que las redes sociales son malas para la autoestima de los adolescentes. Ver muchas fotos perfectas en línea puede hacer que los niños (especialmente las niñas) se vean a sí mismos negativamente. Sentirse mal consigo mismos/as puede conducir a la depresión y a más aislamiento. Los factores de mayor vulnerabilidad descritos en la investigación son: adelantamiento en la edad de conexión a las redes sociales, tener inestabilidad afectiva, baja autoestima, personalidad insegura, timidez, ansiedad, déficits familiares y poca supervisión (Casale y Fioravanti, 2011). Los profesionales de la salud mental se cuestionan si la propia adicción consiste en un trastorno en sí mismo o si es una manifestación de un trastorno subyacente, dada la alta frecuencia de comorbilidad (Widyanto y Griffiths, 2006). Se ha encontrado comorbilidad, por ejemplo, entre la adicción a estar conectado/a y la depresión, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, la fobia social y la conducta desafiante. Además, se asocia la adicción a internet en población infanto-juvenil con el empeoramiento clínico de los síntomas obsesivo-compulsivos, déficits en las habilidades interpersonales, sentimientos de soledad, hostilidad, aislamiento y, de manera predominante, la gravedad de la depresión (Bernadí y Pallantí, 2009; Kelleci e Inal, 2010; Stetina, Kothgassner, Lehenbahuer y Kryspin-Exner, 2011).

Las redes sociales también pueden reducir el tiempo que los niños dedican a actividades que los hacen sentir bien, como ejercicio y pasatiempos. Además, pueden distraer la atención de tareas importantes como las escolares, deportivas o artísticas. Tener que hacer malabares con esas responsabilidades puede aumentar el estrés de los niños. Los estudios también sugieren que el uso de las redes sociales hasta el final de la vigilia interfiere con el sueño reparador de muchos/as adolescentes (Matalí-Costa, 2014; Garret, Liu y Young, 2018).

2. Objetivos

La investigación predominante en este campo hasta la fecha ha sido cuantitativa, proporcionando evidencias de la asociación entre las redes sociales y la salud mental, especificando variables de vulnerabilidad, factores de riesgo, comorbilidad y predicción de empeoramiento o mejoría. Pero aún es muy limitada la visión cualitativa que tenemos de las experiencias y percepciones de los/las adolescentes en las redes sociales y de su impacto en el bienestar subjetivo que experimentan. El objetivo de la investigación que se presenta es demostrar el efecto complejo de las redes sociales en la salud mental de los/las adolescentes, desde su propia perspectiva.

3. Metodología

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica sistemática y una síntesis narrativa. La revisión se inicia buscando artículos desde 2014 en adelante que tienen los descriptores clave: *social media, mental health, wellbeing, adolescent perspective, social media addiction, connection &/or cyberbullying*. Para concretar más las búsquedas, se realiza un filtrado con referentes como: 1) *perception or attitudes or views or opinions*, 2) *adolescents or young people or teenagers*, 3) *social media or social networking or Instagram or Facebook or Snapchat or Tiktok or Twitter* y 4) *mental health or wellbeing or anxiety or depression or self-esteem*. Las búsquedas se realizan utilizando APA PsychInfo, Web of Science y PubMed. Los resultados de las búsquedas iniciales se revisan para excluir los estudios cuantitativos y todos aquellos sobre el uso de Internet de manera más amplia que para interactuar en redes sociales. También se excluyen los estudios de uso de redes sociales durante el COVID-19 debido a la complejidad de los factores involucrados relacionados con la salud mental. De 77 documentos encontrados, 57 son excluidos por los criterios mencionados y se seleccionan 20 artículos para el análisis de contenido. Tras este primer registro de artículos válidos, se identifican cinco artículos adicionales a partir de las búsquedas en las listas de referencias y citas de los veinte seleccionados. Por tanto, se trabaja sobre una muestra de 25 artículos de investigación.

Los hallazgos cualitativos de cada artículo se codifican abiertamente (sin partir de categorías predeterminadas ni de hipótesis) y los temas recurrentes se identifican a partir de la comparación de contenido. Las categorías narrativas producto del análisis se extraen y sintetizan utilizando la metodología de síntesis temática (Thomas y Harden, 2008).

4. Resultados

Como producto de todo el proceso analítico, se identifican cinco categorías temáticas. Se considera que estas cinco categorías describen los mecanismos a través de los cuales las redes sociales impactan en salud mental y bienestar en el periodo estudiado:

- a. Autoexpresión y validación social
- b. Comparación de apariencia física e ideales corporales
- c. Presión por mantenerse conectado
- d. Participación social y apoyo entre pares
- e. Exposición a ciberacoso y a contenido dañino.

5. Conclusiones y discusión

Un desafío importante es dejar de tener una visión de las y los adolescentes como una población homogénea. En este estudio se incluyen muestras de adolescentes de entre 13 y 17 años, y se evidencia la gran diversidad dentro de este grupo de edad, lo que amplía la diversidad y complejidad del impacto digital a través de muchos elementos psicosociales. Los individuos varían en sus habilidades de alfabetización digital, que son importantes para el uso seguro de los recursos en línea, incluidas las redes sociales (Sonck, Livingstone, Kuiper y Haan, 2011). Livingstone (2013) ha enfatizado que el efecto depende de la compleja interacción entre los factores individuales de protección y vulnerabilidad, y las exposiciones ambientales específicas, resultando en un impacto diferente entre los individuos. Por ejemplo, se evidencian la alta autoestima y el manejo parental efectivo de Internet como factores protectores, mientras que la ansiedad preexistente o la depresión hacen que las personas sean más vulnerables al contenido y uso de las redes sociales. Además, los individuos con una mayor resiliencia digital podrían reconocer y gestionar mejor el riesgo en línea y, por lo tanto, amortiguar el daño potencial. Es importante destacar que aquellos más vulnerables a tener desequilibrios afectivos fuera del medio digital, tienen también más probabilidades de ser vulnerables al riesgo en línea (Bradbook et al., 2008). Por lo tanto, se necesita más investigación para permitir una mejor comprensión de la relación entre la vida “real” fuera de las redes y las circunstancias/experiencias que empeoran la salud mental en el entorno digital.

Como explica la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), las personas tienden a compararse a otros para evaluar su opinión y habilidades. Curiosamente, este comportamiento es más común en adolescentes que en niños más pequeños y adultos (Krayner, Ingledew, y Iphofen, 2008; Myers y Crowther, 2009). El impacto de las redes sociales en la salud mental puede diferir entre los adolescentes en función de los referentes utilizados para la autoevaluación y de la motivación que subyace a su participación en las

mismas. Por ejemplo, Appel, Gerlach y Crusius (2016) apuntan, respecto a la motivación y tipo de uso de las redes, que el uso pasivo de Facebook predice la comparación social peyorativa y la envidia, que a su vez conducen a la baja autoestima y depresión. Por otro lado, se ha encontrado que las chicas experimentan mayores expectativas de validación al publicar sus fotos y contenidos. También a ellas les preocupa más la privacidad o, al menos, la consideran. Los chicos creen que publicar imágenes propias puede aumentar su popularidad y admiten su deseo de validación, a veces incluso necesidad, de atraer "Me gusta" como validación de sus contenidos. Sin embargo, los chicos son más impulsivos y no se preocupan tanto por la privacidad o la permanencia de lo que está en redes (Kennedy y Lynch, 2016; Singleton, Abeles y Smith, 2016).

Como es bien conocido desde hace mucho tiempo, la adolescencia es el principal período de formación de la identidad personal y social (Erikson, 1950), y gran parte de este desarrollo depende, actualmente, de las redes sociales. Por su limitada capacidad de autorregulación y su vulnerabilidad a la presión de los compañeros, los y las adolescentes son los más vulnerables a los efectos potencialmente adversos del uso de las redes sociales y, en consecuencia, tienen un mayor riesgo de desarrollar un trastorno mental (Best, Manktelow y Taylor, 2014). Establecer estos hallazgos en el contexto del desarrollo cognitivo y social de los adolescentes ayuda a proporcionar información sobre los mecanismos que dan forma al impacto de las redes sociales en la salud mental y el bienestar durante los años de la adolescencia. La adolescencia es un período de cambios significativos en el desarrollo del cerebro. La corteza prefrontal, involucrada en la toma de decisiones racionales, no se ha formado por completo. Por lo tanto, los adolescentes a menudo confían en su amígdala, una zona de procesamiento emocional, cuando toman decisiones (Anderson y Jiang, 2018). Además, el núcleo accumbens, que regula la recompensa modulada por dopamina, es hiperactivo (Casey, Getz y Galvan, 2008). Esto hace que los adolescentes sean particularmente vulnerables a la toma de decisiones impulsiva, lo que representa un riesgo en las plataformas de redes sociales donde el contenido se comparte con un solo clic. Respecto a los mecanismos evolutivos, durante este período las conexiones neuronales se seleccionan a través de la poda sináptica, lo que nos lleva a interpretar que el contenido de las redes sociales participa en el refuerzo de ciertos patrones de pensamiento (Selemon, 2013), que puede incluir pensamientos negativos sobre la imagen propia y la autoestima. Y, de manera más grave, afectar a esquemas de pensamiento autolesivo y suicida (O'Reilly, 2020).

Quizás lo más importante, en términos de comprender el impacto de las redes sociales en

la salud mental, es la naturaleza del desarrollo social que ocurre durante la adolescencia. La teoría de Erikson (1950) recupera vigencia, pues sugiere que la adolescencia implica la lucha entre encajar dentro y fuera, provocando la experimentación identitaria. En este sentido, las redes sociales proporcionan una plataforma en la que esta lucha se lleva a cabo, modificándose el contexto y los canales. La *Teoría del Campo* de Lewin (1951) apunta a la adolescencia como una importante y tensa transición vital, donde la dinámica (intercambio de fuerzas) entre el entorno social y el cambio psicológico intrapersonal dictan el comportamiento. Los círculos sociales virtuales de las redes sociales actúan como entornos sociales digitales que pueden moldear pensamientos y conductas. Esta línea de pensamiento tiene connotaciones positivas y negativas. Por un lado, son destacables las iniciativas de interacción en las redes cuyo objetivo es promover salud mental positiva. Son un buen canal para difundir historias de recuperación de personas famosas, lo que reduce el aislamiento en individuos que enfrentan experiencias similares y permite la formación de redes de apoyo para aquellos con diagnósticos relacionados (Naslund, *et al.*, 2019). Los usuarios valoran la enorme red de apoyo brindada y tener un espacio seguro para compartir sus sentimientos. Es importante destacar que los foros ayudan a superar el miedo a buscar ayuda profesional, aportando ejemplos de que este primer paso ha ayudado a muchas personas en su recuperación (Kendal, Kirk, Elvey, Catchpole y Prymachuk, 2017).

Sin embargo, y como contrapunto, las y los adolescentes reportan con frecuencia la exposición a la intimidación y a contenido que podría tener impactos negativos significativos en la salud mental y el bienestar. El acoso cibernético, los insultos y la humillación pública, causan importantes crisis de ansiedad y ansiedad crónica en esta población. Sin embargo, se detecta una creencia extendida de que estos contenidos dañinos han de ser aceptados, ignorados o tolerados (O'Reilly *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2019). En otro nivel de gravedad, aunque no insignificante, también se describen sutiles daños causados mediante la exclusión, incluida la falta de invitación a eventos, de respuesta a los mensajes o de validación de contenidos, con el propósito expreso de hacer daño.

Es importante destacar que hay una interacción significativa entre los cinco temas emergentes, lo que refleja la complejidad de los factores en juego. En varios de los estudios analizados se muestran descripciones y argumentos de sentido opuesto, con pros y contras del uso de las redes, incluso en los mismos individuos. Por ejemplo, se describen experiencias de utilización positiva de las plataformas que ha generado ansiedad por

mantenerse conectado/a, alimentando la adicción. Este problema de la ansiedad por la desconexión es uno de los más generalizados y coincidentes en las investigaciones.

6. Referencias

- Anderson, M. y Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology*. Pew Research Center.
- Appel, H., Gerlach, A. L., & Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology*, 9, 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.006>
- Baker, D. A., & Algorta, G. P. (2016). The relationship between online social networking and depression: A systematic review of quantitative studies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(11), 638–648.
- Bernardi, S. y Pallanti, S. (2009). Internet addiction: a descriptive clinical study focusing on comorbidities and dissociative symptoms. *Compr. Psychiatry* 50: 510-516
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>.
- Best, P., Taylor, B. y Manktelow, R. (2015). I've 500 friends, but who are my mates? Investigating the influence of online friend networks on adolescent wellbeing. *Journal of Public Mental Health*, 14(3), 135–148. <https://doi.org/10.1108/jpmh-05-2014-0022>
- Bradbook G., Alvi I., Fisher J., Lloyd H., Moore R., Thompson V., et al. (2008). *Metting their potential: The role of education and technology in overcoming disadvantage and disaffection in young people*. Becta.
- Carr, C.T., y Hayes, R.A. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 46–65. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.972282>
- Casale, S., Fioravanti, G. (2011). Psychosocial correlates of internet use among Italian students. *Int J Psychol.* 46(4):288-98. doi: 10.1080/00207594.2010.541256.
- Casey, B.J., Getz, S. y Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>.
- Erikson E.H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Garett, R., Liu, S., Young, S.D. (2018). The Relationship Between Social Media Use and Sleep Quality among Undergraduate Students. *Inf Commun Soc.* 21(2):163-

173. doi: 10.1080/1369118X.2016.1266374
- Kelleci, M., Inal, S. (2010) Psychiatric symptoms in adolescents with Internet use: comparison without Internet use. *Cyberpsychol Behav Soc Netw* 13: 191-194.
- Kendal, S., Kirk, S., Elvey, R., Catchpole, R. y Pryjmachuk, S. (2017). How a moderated online discussion forum facilitates support for young people with eating disorders. *Health Expectations*, 20(1), 98–111. <https://doi.org/10.1111/hex.12439>
- Kennedy, J. y Lynch, H. (2016). A shift from offline to online: Adolescence, the internet and social participation. *Journal of Occupational Science*, 23(2), 156–167. <https://doi.org/10.1080/14427591.2015.1117523>
- Krayer, A., Ingledew, D.K., Iphofen, R. (2008). Social comparison and body image in adolescence: a grounded theory approach. *Health. Educ. Res.* 23(5):892-903. doi: 10.1093/her/cym076.
- Lewin, K. (1951). *La teoría de campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Livingstone, S. (2013). Knowledge enhancement: The risks and opportunities of evidence-based policy. In B. O'Neill, E. Stacksrud & S. McLaughlin (Eds.). *Towards a better internet for children: Policy pillars players and paradoxes*. Gothemburg: Nordicon Publications.
- Matalí-Costa J, Serrano-Troncoso E, Pardo M, Villar F et al. (2014) Social Isolation and the “Sheltered” Profile in Adolescents with Internet Addiction. *J Child Adolesc Behav* 2:139. doi: 10.4172/2375-4494.1000139
- Myers, T.A., y Crowther, J.H. (2009). Social comparison as a predictor of body dissatisfaction: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(4), 683–698. <https://doi.org/10.1037/a0016763>
- Naslund, J.A., Aschbrenner, K.A., McHugo, G.J., Unützer, J., Marsch, L.A. y Bartels, S.J. (2019). Exploring opportunities to support mental health care using social media: A survey of social media users with mental illness. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(3), 405–413. <https://doi.org/10.1111/eip.12496>
- O'Reilly M. (2020). Social media and adolescent mental health: The good, the bad and the ugly. *Journal of Mental Health*, 29(2), 200–206.
- O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S. y Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 601–613. <https://doi.org/10.1177/1359104518775154>
- Selemon, L.D. (2013). A role for synaptic plasticity in the adolescent development of

- executive function. *Transl. Psychiatry*, 3(3), e238.
<https://doi.org/10.1038/tp.2013.7>.
- Singleton, A., Abeles, P. y Smith, I.C. (2016). Online social networking and psychological experiences: The perceptions of young people with mental health difficulties. *Computers In Human Behavior*, 61, 394–403.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.011>
- Sonck, N., Livingston, S., Kuiper, E. y Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills*. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science.
- Stetina B, Kothgassner O, Lehenbauer M, Kryspin-Exner I (2011) Beyond the fascination of online-games: Probing addictive behavior and depression in the world or online-gaming. *Computers in Human Behavior* 27:473-479.
- Thomas, J. y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45–50. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Wang, C.W., Musumari, P.M., Techasrivichien, T., Suguimoto, S.P., Chan, C.C., Ono-Kihara, M., Kihara, M. y Nakayama, T. (2019). I felt angry, but I couldn't do anything about it": A qualitative study of cyberbullying among Taiwanese high school students. *BMC Public Health*, 19, 654. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7005-9>
- Widyanto, L., Griffiths, M. (2006). "Internet Addiction": A critical review. *International Journal of Mental Health Addictions* 4:31-51.

Familia y agentes socioeducativos: pilares de la educación emocional en los proyectos educativos alternativos del Principado de Asturias

Family and socio-educational agents: foundations of the emotional education in the alternative educational projects in Asturias

Carmen, Fernández-Estébanez

Lucía, Álvarez-Blanco

Universidad de Oviedo

Resumen

La sociedad del siglo XXI está expuesta a grandes cambios dentro de los ámbitos social, económico, cultural y relacional que impactan directamente en los sistemas familiares y, por ende, en los contextos educativos. Las familias, conscientes de estas influencias sociales, se han lanzado junto con los agentes socioeducativos a la creación de proyectos educativos alternativos que facilitan una educación holística, eminentemente promotora de transformaciones sociales.

Estos centros no son exclusivamente lugares de transmisión e interiorización de conocimientos, sino espacios de descubrimiento y atención al individuo, a sus necesidades físicas, cognitivas, emocionales y espirituales. Asimismo, en ellos también se persigue la formación de una ciudadanía participativa, inclusiva y en búsqueda del bienestar, desde el respeto a la individualidad.

Por tanto, las escuelas alternativas se han convertido en escenarios que forman “desde”, “por” y “para” la vida, siguiendo una filosofía basada en la paz, la equidad, la diversidad, así como en la promoción del trabajo conjunto entre familias y docentes en aras de un bienestar socio-comunitario, desde la educación emocional. Esta cooperación sistémica se beneficia de una comunicación asertiva que facilita las relaciones para dotar a la infancia y a la adolescencia de herramientas que les permitan formarse holísticamente para afrontar los retos de la sociedad postmoderna.

Con ello, el principal propósito del estudio empírico que se presentará es conocer la visión de un conjunto de familias y de docentes pertenecientes a tres proyectos educativos alternativos del Principado de Asturias, con respecto a los retos y las competencias que se presuponen para ambos núcleos de pertenencia.

Palabras clave: familia, agentes-socioeducativos, educación-holística, proyectos-

educativos-alternativos.

Abstract

The 21st Century society is exposed to major changes in the social, economic, cultural and relational spheres that have a direct impact on family systems and, therefore, on educational contexts. Families, aware of these social influences, have launched with socio-educational agents the creation of alternative educational projects that facilitate a holistic education, eminently promoter of social transformations.

These centres are not exclusively places for the transmission and internalisation of knowledge, but also spaces of discovery and attention to the individual, and its needs (physical, cognitive, emotional and spiritual). Likewise, they also seek the formation of a participatory and inclusive citizenship in search of wellbeing, based on the respect for individuality.

Hence, alternative schools have become scenarios that form "from", "by" and "for" life, following a philosophy based on peace, equity, diversity, as well as on the promotion of joint work between families and teachers in the search for socio-community well-being, based on emotional education. This systemic cooperation benefits from assertive communication, which facilitates relationships to provide children and adolescents with tools that enable them to be holistically trained to face the challenges of postmodern society.

Therefore, the main purpose of the empirical study that will be presented is to know the vision of a group of families and teachers belonging to three alternative educational projects in Asturias, with respect to the challenges and competences that are presupposed for both nuclei of belonging.

Keywords: *family, social-educational agents, holistic-education, alternative-educational-projects.*

1. Marco teórico

En el primer cuarto del siglo XXI, la educación continúa siendo uno de los motores de transformación social más poderoso que, además, ejerce de instrumento de cohesión social. Desde las diferencias existentes en la sociedad pueden ser prevenidas o minimizadas, pues las innovaciones y mejoras que se apliquen repercutirán directamente en la ciudadanía. Sin embargo, existen familias desencantadas con el sistema educativo hegemónico (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2022) debido a su forma de entender y atender al mundo de la infancia y la adolescencia. De ahí que, agentes

socializadores y socioeducativos, como la familia o el profesorado, busquen una alternativa en la forma de desarrollar la pluralidad de aprendizajes que configuran los cuatro pilares de la educación, según Delors, como son el aprender a ser, conocer, hacer y vivir (Chavero-Tapia, 2020).

Al hilo de lo comentado, quienes persiguen una alternativa a la educación tradicional entienden que esta debe configurarse siguiendo los intereses, inquietudes y necesidades, así como el desarrollo y los ritmos de aprendizaje del alumnado pues, esta interacción espontánea con el mundo es beneficiosa para el menor y también para el adulto.

No obstante, este proceder heterodoxo respecto a la educación no es reciente. Desde el siglo XIX y comienzo del XX se expandieron por Europa y posteriormente en América unas nuevas visiones pedagógicas, metodológicas e innovadoras en educación, que se concretaron en movimientos tales como la Escuela Nueva (Germán et al., 2011). Su fundamentación se basa en la promoción de una pedagogía activa, la participación, el trabajo cooperativo y la confluencia de diferentes contextos. Además, se asigna un rol de protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado, actuando el adulto como un mero acompañante.

Asimismo, los grandes avances del campo de la Psicología a lo largo de los siglos XX y XXI también han modificado y reformulado la concepción de la educación, de manera que esta se ha apoyado en movimientos que promueven una visión integral y holística del ser. Son conocidos, por ejemplo, los efectos que provocan los diferentes contextos de pertenencia en el desarrollo del sistema ontogenético (Bronfenbrenner, 1987), debido al vínculo que se entabla con el medio social y el natural. En consecuencia, la evolución del individuo, en cada fase del ciclo vital precisa de una atención globalizada a sus planos fisiológicos, cognitivos, afectivos, emocionales y conductuales que vayan en consonancia con la idiosincrasia personal del sujeto y, en consecuencia, con los postulados del aprendizaje integrador (Zarandona, 2021).

Esta visión de una educación vivenciada y globalizada está recogida en los proyectos educativos alternativos del siglo XXI, cuya existencia es posible, por un lado, gracias a la implicación de las familias que los gestan, quienes reconocen sus carencias en una educación emocional (Romera, 2017) y por otro, a los docentes que los conforman y/o establecen.

1.1. Un camino hacia la transformación social: La educación alternativa

Que familias y docentes busquen una educación que respete el mundo de la infancia y adolescencia de forma integral es síntoma de entender la educación como “el único

camino” que posibilitará transformaciones sociales beneficiosas para el ser humano.

En palabras de Bauman (2003), la sociedad actual vive en una modernidad líquida, caracterizada por ser individualizada y consumidora sin regulación, en la que la ciudadanía parece haber perdido sus habilidades y valores de convivencia.

En contrapartida, quienes optan por favorecer una educación alternativa rompen “con patrones de conducta recomendados, inculcados y compulsivos” (Bauman, 2003, p. 26).

El camino emprendido les hará enfrentarse a situaciones ante las que tomar decisiones, priorizando el interés superior del menor (García, 2020), con el fin último de provocar transformaciones sociales. Solo a través de la formación humanística se podrá dotar a la ciudadanía de herramientas que promocionen su estado de bienestar.

Su carta náutica de la educación se dirige hacia una sociedad más convivencial, humanizada, comunitaria, en contacto con las necesidades y los orígenes del ser, atendiendo el todo que forman las diferentes partes y los planos que conforman a la persona (cuerpo, procesos cognitivos, emociones, comportamiento, apego o vínculo).

En consonancia con lo expuesto, en el aprendizaje holístico “se educa para la ciudadanía, la ecología, la diversidad y va más allá de la concepción tradicional del aprendizaje mediante la acumulación de información, desarrollo de habilidades cognitivas, el control de la disciplina y la conducta” del alumnado (Ramírez, 2020, p. 200). Asimismo, entienden que las etapas de infancia y adolescencia son momentos de construcción de la personalidad e identidad, en las que se despliegan las capacidades y las habilidades individuales, a la vez que se descubren y regulan las emociones y las destrezas (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2021).

1.2. Proyectos educativos alternativos: Familias y docentes comprometidos

Hablar de proyectos educativos alternativos significa aproximarse a un término que precisa de una reasignación dentro de la comunidad académica. En términos generales engloba a los proyectos que se presentan como una alternativa a la educación tradicional, entendiendo que otra forma de educar sí es posible. En ellos se van alternando, además, una pluralidad de aproximaciones pedagógicas y metodológicas (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2022).

Al hilo de lo descrito, estos proyectos se caracterizan por tener una visión específica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se describe en la Tabla 1.

Tabla 1: Características generales de los Proyectos Educativos Alternativos.

Alumnado	Docente	Proceso enseñanza-aprendizaje
Protagonista	Acompañante / Guía	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a los ritmos y necesidades (emocionales, físicas, cognitivas, espirituales, ...) • Aprendizaje: Vivencial, manipulativo y observacional • Atención a las inquietudes • Aprendizaje: vivencial, manipulativo y observacional • Fomento de la reflexión y la creatividad • Toma de decisiones del alumnado • Respeto de normas y límites • Comunicación: Respetuosa y en horizontal • Escucha activa • Convivencia etaria • Agrupamientos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Etapas no obligatorias escolarización: 0-3 años y 3-6 años 2) Etapas obligatorias: De 6 a 12 años y de 12 a 14 años • Relaciones afectivas alumnado-acompañante • Espacios y ambientes: Pensados, multifuncionales; más centrados en la escuela como fuente de aprendizaje global • Naturaleza: espacio de conexión • Materiales: manipulativos, cuidadosamente presentados • Trabajo: entre iguales, grupal o individual • Participación familias

Fuente: elaboración propia

Ante la falta de centros públicos que recojan el ideario del proceso de enseñanza-aprendizaje anteriormente expuesto, las familias en búsqueda de una educación respetuosa para las etapas vitales de la infancia y la adolescencia de sus hijos e hijas se ven abocadas a convertirse en emprendedoras en educación o bien, a recurrir a centros privados gestados por docentes comprometidos con estos idearios.

1.3. La educación alternativa: Una apuesta por la educación emocional Acogiéndose a las palabras de Bisquerra (2011, p. 5), el desarrollo holístico al que se ha aludido exige la concienciación de “la importancia de la educación emocional y estar dispuestos a invertir esfuerzos y tiempo en ello. Solamente a partir de una convicción del profesorado y de las familias se puede poner en práctica una educación emocional efectiva”. Por lo tanto, la familia, precisa de un autoconocimiento en todos sus planos de referencia para favorecer un proceso educativo emocional dirigido hacia la consciencia, la regulación, la autonomía y la adquisición de competencias emocionales para la vida y el bienestar de sus integrantes, así como los agentes socio-educativos.

En este sentido, también la educación alternativa del siglo XXI procura como uno de sus

ejes fundamentales de vertebración, la atención, cuidado y el desarrollo emocional de su alumnado, reconociendo como prioritaria la gestión de las emociones básicas frente a contenidos académicos, pues “en aprender a manejar las propias emociones [...] reside la clave del éxito de los futuros adultos” (Punset, 2012, p. 5).

Consecuentemente, el trabajo realizado con el alumnado a través de la educación emocional, en estos centros se promueve una comunicación afectiva, efectiva en la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la prevención de situaciones y actuaciones insanas (acoso, consumo de drogas, maltrato, ansiedad, etc.), el desarrollo de la autoestima, el conocimiento de la persona desde una perspectiva realista, así como la adopción de una actitud positiva que procure satisfacción personal que redundará en un bienestar social.

No es baladí señalar que, quienes acompañan o guían a niños, niñas y adolescentes precisan, en primer término, de un desarrollo de su inteligencia emocional que le haya procurado unas competencias y herramientas emocionales para favorecer el trabajo de estas con su alumnado. Así las cosas, desde el reconocimiento y con una capacidad empática se favorecen unas relaciones de confianza y afectividad, mediante una comunicación horizontal, el uso del lenguaje positivo y la escucha activa (Bisquerra y García, 2018).

Esta forma de abordar la educación facilita que las familias como emprendedoras y partícipes en los proyectos también se nutran en conocimiento y autoaprendizaje pues, tal y como apunta Boyano (2016, p. 74), “ahora son los padres y madres quienes buscan también una formación que les permita seguir unas pautas concretas que sean fiables para educar emocionalmente a sus hijos/as”, a la vez que aporten el propio al intercambiar experiencias con el profesorado de forma bidireccional. Estos encuentros favorecen un aprendizaje en los avances que se dan en diferentes disciplinas, caso de la Psicología, la Neurociencia, etc., lo que revierte en un aprendizaje para el ejercicio de la parentalidad consciente, positiva, favoreciendo así un continuo entre la formación integral que el alumnado recibe en la escuela y la educación del hogar (Álvarez-Blanco y Fernández-Estébanez, 2022).

2. Objetivos

El objetivo de esta investigación, centrada en proyectos educativos alternativos, se concreta en averiguar desde la perspectiva familiar y de la del docente-acompañante-guía:

- los retos a los que las madres y padres deben hacer frente en la sociedad del siglo

- las competencias que deberían prevalecer en la formación de docentes- acompañantes

3. Metodología

3.1 Participantes

Por un lado, se ha contado con la participación de familias y acompañantes integrantes de los proyectos Andolina (Gijón) y La Quinta´l Texu (Oviedo). Se trata de dos cooperativas familiares, sin ánimo de lucro, establecidas desde hace más de 10 años que ofrecen una educación alternativa en las etapas de Educación Infantil y Primaria. El colegio ubicado en Oviedo ha comenzado este año la formación en Educación Secundaria.

Por el otro, agentes socioeducativos formados en diferentes disciplinas y pedagogías alternativas han puesto en marcha el colegio Currusquinos Montessori (Gijón), en el que educan para la vida y la paz, desde el respeto a las necesidades de los niños y niñas. El rango etario al que se atiende en este proyecto es amplio, acogiendo a niños y niñas en la etapa de crianza y Educación Infantil (de 8 meses a 6 años) y en la etapa de Primaria - Taller I-, (desde los 6 hasta 9 años). En su ideario se considera ampliar la formación de las etapas de Primaria -Taller II- y Secundaria, siguiendo principalmente la Pedagogía Montessori.

El número de acompañantes/guía ha sido de 10 participantes. De los que el 40% son de Andolina, el 20% de La Quinta´l Texu y el 40 % restante de Currusquinos. Respecto a los progenitores han participado 37, distribuyéndose el 35% en Andolina, el 33% en La Quinta´l Texu y un 32% en Currusquinos.

3.2 Diseño Metodológico

3.2.1 Diseño

El diseño empleado para la investigación está fundamentado en una metodología de estudio de campo en la que se combinan los paradigmas interpretativo y positivista. Se ha realizado un estudio ex post facto que contempla la participación voluntaria de familias y acompañantes-guía de los proyectos objeto de investigación para conocer sus respectivos retos y competencias en la sociedad del siglo XXI.

3.2.2 Técnica e instrumentos de recogida de información

Partiendo de la técnica de la encuesta, se ha elaborado el *Cuestionario de valoración familiar sobre experiencias en proyectos educativos alternativos*, cuestionario ad hoc integrado por 159 acciones, distribuidas en 8 dimensiones y 11 preguntas abiertas.

Por su parte, en relación con el instrumento diseñado para los docentes, *Cuestionario de valoración de los docentes-acompañantes-guía sobre experiencias en proyectos*

educativos alternativos, se han definido 172 acciones, agrupadas en 8 dimensiones y 8 preguntas abiertas. En ambos cuestionarios se ha propuesto una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones: (1) casi nunca, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre.

3.2.3 Análisis de datos

Por razones de extensión, esta comunicación se centra únicamente en la selección de dos preguntas abiertas de dichos cuestionarios relacionadas con 1) los retos a los que han de responder las familias en la actualidad y 2) las competencias que deben prevalecer en la formación del docente-acompañante-guía.

Con la información recabada se ha efectuado un análisis de contenido que, a posteriori, ha posibilitado cuantificar las respuestas.

4. Resultados

La variada información cualitativa aportada por familias y acompañantes-guía ha arrojado mucha luz a este trabajo, no obstante, debido a las limitaciones se expondrá una síntesis de los resultados.

Por un lado, de las familias que han contestado a la pregunta referida a *los retos a los que deben enfrentarse actualmente las familias*, sobresale que un 78% valora que es prioritaria la educación emocional (empatía, comunicación asertiva, desarrollo personal, conflictos, bullying), por delante de las tecnologías o de ciertas acciones perjudiciales (consumismo, hitos parentales dañinos, o el individualismo), asuntos que también se encuentran dentro de sus grandes retos, representando ambos a un 43% de los sujetos. Además, se ha señalado la conciliación (38%) y el acompañamiento -desarrollo del ser, entorno seguro, adaptación al cambio...- en un 35% de los casos, como otros factores que les preocupan. Por su parte, idénticos retos han sido destacados por los docentes, si bien para estos la falta de tiempo en familia ha sido señalada en más ocasiones (70%), seguida por la educación emocional (60%). Asimismo, el profesorado destaca las tecnologías como fuente conflictiva (50%), así como el acompañamiento y las acciones perjudiciales, ambas mencionadas en un 40% de las ocasiones.

En lo que respecta a la segunda cuestión abordada en esta investigación, las familias han señalado tres *competencias que deben primar en la persona que acompaña o guía a los menores en su proceso de enseñanza-aprendizaje* y que, atendiendo a la frecuencia de citación, han sido: la educación emocional (89%), la vocación (51%) y el conocimiento holístico (49%), haciendo referencia a los saberes sobre Psicopedagogía, Neurociencia, pedagogías respetuosas, vivas o alternativas. En su caso, el profesorado también comparte esta visión respecto a sus competencias docentes para la educación. La educación

emocional ha destacado en un 90%, si bien el conocimiento holístico (60%) lo han significado por delante de la vocación (50%).

5. Discusión y Conclusiones

Como colofón de este trabajo, la conclusión más inmediata a señalar es que, tanto en las prácticas parentales como en la escuela, la demanda de la educación emocional en las comunidades de los proyectos educativos alternativos se considera uno de los aprendizajes más significativos para el individuo, pues este posteriormente revierte en el beneficio personal y también, por ende, incide en los sistemas de pertenencia.

Se corrobora, por tanto, las potencialidades que conlleva la relación y colaboración entre la familia y la escuela respecto al bienestar, a través de una convivencia positiva y una calidad educativa (Alonso-Carmona y Martín-Criado, 2022).

Asimismo, este trabajo evidencia que los retos con los que se encuentran las familias y los docentes de los proyectos investigados también coinciden con los visualizados por estos grupos sociales en otros contextos educativos, caso de la tecnología, la conciliación, el acompañamiento y las acciones perjudiciales, si bien su prioridad se centra en la construcción del ser, del estar, del hacer y del convivir (Boyano, 2016).

Además, los agentes sociales participantes han mostrado su preocupación respecto al desarrollo personal y holístico que deben poseer quienes se forman para acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestando una selección de herramientas que le permitan trabajar con una sociedad sometida a cambios continuos y convulsos.

Para finalizar, quienes apuestan por una formación holística de sus hijos e hijas muestran su favorable disposición a trabajar su desarrollo personal a través de la educación emocional. Por este motivo, demandan a quienes los acompañan en la formación de los menores (docentes) una apuesta clara por un aprendizaje que promueva en la escuela el crecimiento personal desde las necesidades individuales de cada discente. Si el profesorado está formado en pedagogías vivas-respetuosas y además, siente amor hacia la infancia y la adolescencia, podrá permitir el desarrollo natural del ser humano, primando la atención a la diversidad. Estos factores revertirán en el bienestar de los discentes y sus familias, así como en la promoción de la transformación social (Fernández-Estébanez y Álvarez Blanco, 2021).

6. Referencias

Alonso-Carmona, C. y Martín-Criado, E. (2022). Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: «El tiempo importa». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (179), 3-20.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.179.3>

- Álvarez-Blanco, L. y Fernández-Estébanez, C. (2022). Evaluación de la competencia parental percibida en la intervención con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. En A. S. Jiménez, M. Vergara, E. M. Rainha, R. S. Chacón, C. J. Castro, M. A. Martín, J. Cáceres, A. Pantoja, L. Herrera y M. T. Perandones (Coords.), *Participación, Innovación y Emprendimiento en la Escuela* (pp. 744-750). Dykinson.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura.
- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers* 337, 5-8.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Boyano, J. T. (2016) Emociones inteligentes del microscopio a la pizarra. Entrevista a Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (21), 73-77.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Chavero-Tapia, R. M. (2020). Los cuatro pilares de la educación. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 7(13), 11-15.
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2021). Las escuelas alternativas: Comunidades de aprendizaje desde y para la vida. En A. S. Jiménez, J. Cáceres, M. Vergara, E. M^a. R. Pereira y M. A. Martín (Coords.), *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp. 235-241). Dykinson.
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2022). Las comunidades de aprendizaje: Una herramienta de transformación social. En A. Payà (Coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX. XXI* (58-62). Universidad de Valencia.
- García, M^a. P. (2020). ¿Qué es y para qué sirve el interés del menor? *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (13) 14-49.
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M^a. I. y Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: Un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, (18), 12-33.
- Punset, E. (2012). Prólogo. En R. Bisquerra, E. Punset, F. Mora, E. Navarro, E. López-Cassá, J. C. Pérez-González, L. Lantieri, M. Nambiar, P. Aguilera, N. Segovia y O. Planells, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 5-7). Hospital San Joan de Déu.

- Ramírez, M. L. (2020). Educación holística como pedagogía para el siglo XXI. *Ethos Educativo, Revista de Ciencias de la Educación*, (55) 197-202.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Booket.
- Zarandona, E. (2021). Aportaciones de la Psicoterapia Integrativa al estudio y comprensión del desarrollo humano. *Revista de Psicoterapia*, 32(118), 7-24.
<https://doi.org/10.33898/rdp.v32i118.482>

Utilización del método Delphi para la creación de una herramienta de observación del clima emocional (OCE) generado por los docentes

Use of the Delphi method to create a tool for observing the emotional climate (OCE) generated by teachers

Sebastian Fierro-Suero

Eduardo José Fernández-Ozcorta

Facultad de Psicología, Educación y Ciencias del Deporte.

Universidad de Huelva

Resumen

El clima emocional hace referencia a la atmósfera global del aula que se genera de las emociones que experimentan y comparten docentes y estudiantes. El objetivo del presente estudio fue conocer los principales aspectos observables que permitan conocer y evaluar el clima emocional generado por los docentes. Concretamente, en el presente trabajo se expone la segunda ronda del desarrollo de un método Delphi cuya pregunta fue “¿Qué aspectos concretos consideras que son relevantes para observar el clima emocional generado por el docente durante una clase dentro de cada gran dimensión?”. En el estudio participaron un grupo de 10 expertos compuesto por docentes y psicólogos con conocimiento y experiencia en el tema. Entre todos los expertos participantes se generaron 91 respuestas, las cuales fueron agrupadas en un total de 12 aspectos principales observables relacionados con la didáctica y la inteligencia emocional de los docentes. Estos aspectos fueron:

- 1) ¿Quién actúa como protagonista en la clase?
- 2) ¿Cómo y cuantas retroalimentaciones da el docente?
- 3) ¿Se muestra expresivo y entusiasta en sus explicaciones?
- 4) ¿Se ubica bien?
- 5) ¿Se muestra asertivo?
- 6) ¿Se interesa personalmente por los alumnos?
- 7) ¿Gestiona eficazmente los conflictos?
- 8) ¿Genera emociones positivas?
- 9) ¿Muestra una buena confianza en sí mismo?
- 10) ¿Despierta el espíritu crítico?
- 11) ¿Tiene una buena conciencia/expresión emocional?

12) ¿Potencia el crecimiento emocional de los estudiantes?

Mediante el método Delphi, se ha obtenido como resultado 12 aspectos observables que miden el Clima Emocional generado por los docentes. Esto supone un primer paso importante a nivel investigativo y transferencia educativa sobre el que pivotar futuras investigaciones e intervenciones.

Palabras claves: Clima de aula, emociones, inteligencia emocional, profesorado

Abstract

The emotional climate refers to the overall classroom atmosphere generated by the emotions experienced and shared by teachers and students. The objective of the present study was to know the main observable aspects that allow knowing and evaluating the emotional climate generated by teachers. Specifically, this paper presents the second round of the development of a Delphi method whose question was "What specific aspects do you consider relevant to observe the emotional climate generated by the teacher during a class within each major dimension?". A group of 10 experts composed of teachers and psychologists with knowledge and experience in the subject participated in the study. Among all the participating experts, 91 responses were generated, which were grouped into a total of 12 main observable aspects related to didactics and emotional intelligence of teachers. These aspects were:

- 1) Who acts as the protagonist in the class?*
- 2) How and how much feedback does the teacher give?*
- 3) Is he/she expressive and enthusiastic in his/her explanations?*
- 4) Does he/she position him/herself well?*
- 5) Is he/she assertive?*
- 6) Does the teacher take a personal interest in the students?*
- 7) Does he/she manage conflicts effectively?*
- 8) Does he/she generate positive emotions?*
- 9) Does he/she show good self-confidence?*
- 10) Does he/she awaken a critical spirit?*
- 11) Does he/she have good emotional awareness/expression?*
- 12) Does it enhance students' emotional growth?*

By means of the Delphi method, 12 observable aspects that measure the Emotional Climate generated by teachers have been obtained as a result. This is an important first step at the research and educational transfer level on which to base future research and

interventions.

Key words: Classroom climate, emotions, emotional intelligence, teachers.

1. Introducción y objetivo

El clima emocional en el contexto educativo desempeña un papel esencial en la experiencia de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Este concepto se refiere a la atmósfera global del aula, que surge de las emociones que experimentan y comparten tanto los docentes como los estudiantes (Pérez et al., 2014). La calidad de este clima emocional puede influir significativamente en el rendimiento académico, la motivación, el bienestar emocional y el compromiso de los estudiantes (Jiménez Morales & López-Zafra, 2009; López-González & Oriol, 2016). Los climas emocionales cálidos se definen por la aparición de sentimientos positivos, tales como la empatía, el afecto y la comprensión en el marco del ámbito educativo (Gazelle, 2006). Por el contrario, un clima emocional frío se caracteriza por la ausencia o escasez de emociones positivas como la empatía, el afecto y la comprensión en el entorno educativo. En este tipo de ambiente, prevalecen la indiferencia, la distancia emocional y la falta de conexión emocional entre docentes y estudiantes. Puede manifestarse en una falta de apoyo emocional, una comunicación poco cálida y una falta de atención a las necesidades emocionales de los estudiantes. Un clima emocional frío puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional de los estudiantes y en su motivación para aprender (Evans et al., 2009).

El objetivo fundamental de este estudio es adentrarse en el análisis del clima emocional en el aula desde una perspectiva específica: la observación de los aspectos concretos que permiten conocer y evaluar el clima emocional generado por los docentes. La calidad de la interacción emocional entre los docentes y sus estudiantes es de suma importancia en el contexto educativo, y este estudio se propone identificar y comprender los componentes clave que contribuyen a su formación.

2. Método

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se aplicó una metodología basada en el método Delphi, una técnica de investigación que busca obtener consenso entre un grupo de expertos a través de rondas sucesivas de preguntas y retroalimentación (Reguant-Álvarez et al., 2016). Concretamente, este enfoque se basa en rondas sucesivas de preguntas y retroalimentación, en las cuales un grupo de expertos revisa y discute información relacionada con el tema en cuestión. Luego, los expertos proporcionan sus

opiniones y estimaciones, y esta información se resume y se presenta en rondas adicionales. El proceso se repite hasta que se alcanza un nivel aceptable de consenso o hasta que se obtiene una comprensión más completa del tema en estudio. El método Delphi se utiliza para abordar problemas complejos o ambiguos, identificar tendencias emergentes, tomar decisiones estratégicas y explorar perspectivas múltiples y diversificadas sobre un tema específico. Este método se ha convertido en una herramienta valiosa para la toma de decisiones informadas y la obtención de conocimientos expertos en una variedad de disciplinas científicas y profesionales. En los últimos años, diferentes estudios en el ámbito educativo han desarrollado esta metodología de manera exitosa (Uztosun, 2018; Wyant et al., 2020).

En esta segunda ronda de desarrollo del método Delphi, la pregunta central formulada a un grupo de 10 expertos, compuesto por docentes y psicólogos con experiencia y conocimiento en el tema, fue la siguiente: "¿Qué aspectos concretos consideras que son relevantes para observar el clima emocional generado por el docente durante una clase dentro de cada gran dimensión?".

Los expertos participantes en esta investigación jugaron un papel fundamental al proporcionar una perspectiva valiosa basada en su experiencia y conocimiento en el campo del clima emocional en el aula. Sus aportaciones enriquecieron significativamente la comprensión de los aspectos clave que deben considerarse al evaluar el clima emocional generado por los docentes.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación revelaron un total de 12 aspectos principales observables que están estrechamente relacionados con la didáctica y la inteligencia emocional de los docentes. Cada uno de estos aspectos proporciona una ventana a la dinámica emocional que se desarrolla en el aula y contribuye a la formación del clima emocional. A continuación, se describen en detalle los 12 aspectos identificados:

1. *¿Quién actúa como protagonista en la clase?:* Este aspecto es de suma importancia, ya que se refiere a cómo se distribuyen los roles y el liderazgo en el entorno del aula. La dinámica emocional entre docentes y estudiantes puede variar significativamente según quién ocupe el papel predominante. Así pues, debe tenerse en cuenta el grado de participación de los estudiantes, si las tareas que plantean los docentes son creativas o de respuestas cerradas, etc.
2. *¿Cómo y cuántas retroalimentaciones da el docente?:* La retroalimentación es una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje. Evaluar tanto la calidad como la

cantidad de retroalimentación proporcionada por el docente es crucial para comprender su impacto en el clima emocional. La retroalimentación efectiva puede motivar, guiar y apoyar a los estudiantes, contribuyendo así a un ambiente emocional más positivo (Pekrun, 2006).

3. *¿Se muestra expresivo y entusiasta en sus explicaciones?:* La expresividad y el entusiasmo del docente son aspectos que pueden influir profundamente en el interés y la motivación de los estudiantes. Un docente que comunica de manera apasionada y entusiasta puede despertar la curiosidad y el compromiso de los alumnos, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en el clima emocional.
4. *¿Se ubica bien?:* La ubicación física del docente en el aula puede parecer un detalle menor, pero puede tener implicaciones emocionales significativas. La posición del docente puede influir en la percepción de su proximidad o distancia emocional con los estudiantes. La forma en que se ubica puede afectar la interacción y la participación de los alumnos.
5. *¿Se muestra asertivo?:* La asertividad es una competencia crucial para la comunicación efectiva y la gestión de situaciones emocionales en el aula. Un docente que es capaz de expresar sus necesidades, opiniones y límites de manera asertiva puede contribuir a un ambiente emocional más saludable y respetuoso (Gómez-Leal et al., 2022).
6. *¿Se interesa personalmente por los alumnos?:* La relación personal entre el docente y los estudiantes es un factor importante en la configuración del clima emocional. Un docente que demuestra interés genuino por el bienestar y el progreso individual de sus alumnos puede contribuir a un ambiente de confianza y apoyo mutuo (Lucas- Molina et al., 2015).
7. *¿Gestiona eficazmente los conflictos?:* La gestión de conflictos en el aula es esencial para mantener un ambiente emocionalmente seguro y productivo. Un docente que posee habilidades para abordar y resolver conflictos de manera constructiva puede prevenir tensiones y contribuir a un clima emocional más positivo.
8. *¿Genera emociones positivas?:* El docente tiene el potencial de influir en el estado emocional de los estudiantes a través de sus acciones y actitudes. Fomentar emociones positivas, como la alegría, el optimismo y el afecto, puede contribuir a un ambiente emocional más saludable y propicio para el aprendizaje (Bieg et al., 2019). Esto puede conseguirse utilizando el humor por ejemplo, siendo amables, etc.
9. *¿Muestra una buena confianza en sí mismo?:* La confianza en sí mismo del docente

puede transmitirse a los estudiantes. Un docente seguro puede inspirar confianza en los alumnos y fomentar su autoconcepto positivo y su autoconfianza.

10. *¿Despierta el espíritu crítico?:* Fomentar el pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la educación. El docente desempeña un papel clave en el estímulo del análisis y la reflexión de los estudiantes. La promoción del pensamiento crítico puede contribuir al desarrollo intelectual y emocional de los alumnos.
11. *¿Tiene una buena conciencia/expresión emocional?:* La capacidad del docente para reconocer y gestionar sus propias emociones y expresarlas de manera efectiva es fundamental para crear un clima emocional positivo (Bisquerra & Pérez, 2007). La conciencia emocional del docente puede influir en su capacidad para comprender y responder a las necesidades emocionales de los estudiantes.
12. *¿Potencia el crecimiento emocional de los estudiantes?:* Este aspecto se refiere a la influencia del docente en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes, como la empatía y la autorregulación emocional. Un docente que promueve el crecimiento emocional puede ayudar a los alumnos a comprender y gestionar sus propias emociones de manera saludable (Rueda et al., 2022).

4. Conclusiones

El presente estudio ha logrado identificar y describir 12 aspectos observables que proporcionan una visión detallada y significativa del clima emocional generado por los docentes en el aula. Estos aspectos representan un avance importante en la comprensión de cómo las interacciones emocionales en el contexto educativo pueden influir en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

La aplicación del método Delphi y la participación de expertos en la investigación han enriquecido significativamente la calidad de los resultados obtenidos. Estos aspectos observables pueden servir como herramientas valiosas para futuras investigaciones, así como para el desarrollo de intervenciones y programas de formación dirigidos a docentes (Torrijos et al., 2018).

En última instancia, este estudio contribuye al creciente cuerpo de conocimiento sobre el clima emocional en el aula y ofrece una base sólida para investigaciones futuras y esfuerzos de desarrollo profesional que busquen mejorar la experiencia educativa de los estudiantes a través de la promoción de climas emocionales positivos y saludables.

5. Referencias

- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor : longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 517-534.

- <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educacion*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Journal of adolescence*, 52(3), 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pérez, J. I. R., Molleda, C. B., Díaz, F. J. R., & Cueto, E. G. (2014). Transcultural validation of an emotional climate scale for prison environments. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 92-101. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70012-3](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70012-3)
- Reguant-Álvarez, M., Torrado-Fonseca, M., & Fecha. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d' Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>

- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicologia Educativa*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Torrijos, P., Martín, J. F., & Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey : a Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1472569>
- Wyant, J. D., Tsuda, E., & Yeats, J. T. (2020). Delphi investigation of strategies to develop cultural competence in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 525-538. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1746252>

¿Qué aspectos deben cambiar los docentes para mejorar el clima emocional en el aula?

What aspects should teachers change to improve the emotional climate in the classroom?

Sebastian, Fierro-Suero

Cristina, Conde

Eduardo José, Fernández-Ozcorta

Facultad de Psicología, Educación y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva

Resumen

Los climas emocionales cálidos (i.e., hace referencia a un ambiente emocional positivo en el cual las personas se sienten acogidas, seguras y cómodas) se asocian con diferentes consecuencias positivas para el alumnado. El objetivo del presente estudio fue conocer qué aspectos del clima emocional desarrollan de forma eficiente y qué aspectos podrían mejorar los docentes. Se observaron un total de 10 docentes de diferentes materias con una media de 12 ($DT = \pm 10.1$) años de experiencia. Para la observación se utilizó la herramienta Observación del Clima Emocional-OCE (Fierro-Suero et al., s. f.). Los resultados indicaron que la dimensión “entusiasmo” fue claramente la que obtuvo un valor más alto ($M = 7.23$; $DT = 1.46$), siendo la dimensión “conciencia emocional” la que obtuvo un valor más bajo ($M = 5.17$; $DT = 0.74$). Los valores en el resto de las dimensiones fueron muy similares, con medias entre 6.68 y el 6.59. Por otro lado, respecto a las conductas específicas, el valor más alto fue obtenido en el criterio “autoestima y autonomía” ($M = 7.71$; $DT = 1.14$), seguido de la “expresividad” ($M = 7.35$; $DT = 1.10$) y la “asertividad y escucha activa” ($M = 7.15$; $DT = 1.32$). Por el contrario, los criterios con valores más bajo fueron los referentes a la conciencia emocional, tanto del profesor como de los estudiantes ($M = 5.28$; $DT = 0.88$; y $M = 5.07$, $DT = 0.60$ respectivamente), y el “análisis crítico” ($M = 5.60$; $DT = 1.20$). Los resultados obtenidos indican que los docentes tienen mayores márgenes de mejora en los aspectos relacionados con la gestión y expresión emocional, tanto propia como de los estudiantes. Los aspectos que desarrollan de forma más eficiente son los relacionados con el entusiasmo por sus clases y las competencias didácticas.

Palabras claves: Clima de aula, emociones, inteligencia emocional, profesorado

Abstract

Warm emotional climates (i.e., it refers to a positive emotional environment in which people feel welcomed, safe and comfortable) are associated with different positive consequences for students. The aim of the present study was to find out which aspects of the emotional climate they develop efficiently and which aspects could be improved by teachers. A total of 10 teachers of different subjects with a mean of 12 (SD = ±10.1) years of experience were observed. The Observation of Emotional Climate-OCE tool (Fierro-Suero et al., 2023) was used for the observation. The results indicated that the dimension "enthusiasm" was clearly the one that obtained a higher value (M = 7.23; SD = 1.46), being the dimension "emotional awareness" the one that obtained a lower value (M = 5.17; SD = 0.74). The values in the rest of the dimensions were very similar, with means between 6.68 and 6.59. On the other hand, regarding specific behaviors, the highest value was obtained in the criterion "self-esteem and autonomy" (M = 7.71; SD = 1.14), followed by "expressiveness" (M = 7.35; SD = 1.10) and "assertiveness and active listening" (M = 7.15; SD = 1.32). On the contrary, the criteria with lower values were those referring to emotional awareness, both of the teacher and of the students (M = 5.28; SD = 0.88; and M = 5.07, SD = 0.60 respectively), and "critical analysis" (M = 5.60; SD = 1.20). The results obtained indicate that teachers have higher margins in the "critical analysis" (M = 5.60; SD = 1.20). The results obtained indicate that teachers have greater margins for improvement in aspects related to emotional management and expression, both their own and that of their students. The aspects they develop more efficiently are those related to enthusiasm for their classes and didactic competencies.

Keywords: Classroom climate, emotions, emotional intelligence, teachers.

1. Introducción

El concepto de clima emocional en el aula se ha convertido en un tema relevante en la investigación educativa en los últimos años. Los climas emocionales cálidos se caracterizan por la presencia de emociones positivas como la empatía, el afecto y la comprensión en el entorno educativo (Gazelle, 2006). Estos climas proporcionan a los estudiantes un espacio emocionalmente seguro donde pueden expresar sus pensamientos y sentimientos sin temor a críticas o juicios negativos. La creación de un clima emocional cálido en el entorno educativo es un tema de creciente interés en la investigación académica. Este clima se caracteriza por un ambiente emocional positivo en el cual las personas se sienten acogidas, seguras y cómodas. En este contexto, numerosos

estudios han demostrado que la presencia de climas emocionales cálidos se asocia con una serie de consecuencias positivas para el alumnado. Entre estas consecuencias se incluye un mayor rendimiento académico, una mayor participación en el proceso educativo, un incremento en el interés por el aprendizaje y una mejora significativa en las competencias emocionales de los estudiantes (Evans et al., 2009; Wang et al., 2020). Por otro lado, un clima emocional negativo puede inhibir el proceso de aprendizaje y contribuir a la desmotivación y el bajo rendimiento académico (Lucas- Molina et al., 2015; Wang et al., 2020).

Es importante destacar que el clima emocional en el aula no solo beneficia a los estudiantes, sino que también puede mejorar la satisfacción laboral de los docentes. Los profesores que trabajan en ambientes emocionalmente positivos a menudo experimentan un mayor sentido de realización y compromiso en su trabajo (Fierro-Suero et al., 2022).

2. Objetivo

El objetivo del presente estudio fue conocer qué aspectos del clima emocional desarrollan de forma eficiente y qué aspectos podrían mejorar los docentes.

3. Método

3.1 Diseño

Para el desarrollo de este trabajo se siguieron los principios establecidos para la metodología observacional (Anguera et al., 2011).

3.2 Muestra

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó un grupo de 10 docentes de diferentes materias con una experiencia media de 12 años en la enseñanza. La elección de docentes con variadas áreas de especialización y un rango diverso de experiencia se realizó con el fin de obtener una muestra representativa que abarcara diversas dimensiones del proceso educativo.

3.3 Instrumento

Para la observación se utilizó la herramienta Observación del Clima Emocional-OCE (Fierro-Suero et al., s. f.). Esta herramienta permite conocer el grado en el los docentes generan un clima emocional de aula bueno (10-7), neutro (6-4) o malo (3-0).

3.4 Procedimiento

En primer lugar, se contactó e informó a los equipos directivos de los centros. En los casos en los que los estudiantes eran menores de edad, se procedió a informar y solicitar el consentimiento informado a los padres, madres o tutores legales de los menores. Una

vez se dispusieron de los permisos, se comenzó con en el estudio. Las sesiones se graban tratando de no afectar al transcurso normal de la clase. Es decir, se situó la cámara alejada y en una esquina, se utilizaron micrófonos inalámbricos para captar la voz de los docentes, etc. tal como establecen las indicaciones para este tipo de trabajos de investigación (Anguera, 2003; Portell et al., 2015). Además, los vídeos fueron examinados únicamente con fines científicos por los expertos que se habían formado y familiarizado previamente en el sistema de observación.

3.5 Análisis de datos

Para conocer los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada uno de los criterios y dimensiones que forman la herramienta de observación.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos a partir de la observación detallada de los 10 docentes arrojaron una serie de hallazgos significativos. Una de las dimensiones del clima emocional que se destacó de manera prominente fue el "entusiasmo". Los docentes evaluados obtuvieron una puntuación media de 7.23 en esta dimensión, lo que indica un alto grado de entusiasmo por parte de los docentes en el aula. Este hallazgo es coherente con la literatura existente que sugiere que el entusiasmo docente puede ser un factor clave en el compromiso y la motivación de los estudiantes.

Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora. La dimensión de "conciencia emocional" obtuvo la puntuación más baja, con una media de 5.17. Esta dimensión se refiere a la capacidad de los docentes para comprender y gestionar sus propias emociones, así como para reconocer las emociones de los estudiantes (Bisquerra & Pérez, 2007). Estos resultados sugieren que existe margen para el desarrollo de la conciencia emocional en el aula. Los valores en el resto de las dimensiones fueron muy similares, con medias entre 6.68 y el 6.59.

Además de las dimensiones generales del clima emocional, se evaluaron conductas específicas. Se encontró que los docentes obtuvieron las puntuaciones más altas en criterios como "autoestima y autonomía" (7.71), "expresividad" (7.35) y "asertividad y escucha activa" (7.15). Estos resultados indican que los docentes exhiben habilidades de autoconfianza, comunicación efectiva y escucha activa en el aula.

En contraste, los criterios relacionados con la conciencia emocional, tanto del profesor como de los estudiantes, mostraron puntuaciones más bajas, con medias de 5.28 y 5.07

respectivamente. Estos hallazgos resaltan la importancia de la formación en competencias emocionales para los docentes, así como la necesidad de promover la conciencia emocional entre los estudiantes.

Además, el "análisis crítico" también obtuvo una puntuación relativamente baja, con una media de 5.60. Esta dimensión se refiere a la capacidad de los docentes para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes. Estos resultados sugieren que existe una oportunidad para mejorar la promoción del pensamiento crítico en el aula.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que los docentes tienen mayores márgenes de mejora en los aspectos relacionados con la gestión y expresión emocional, tanto propia como de los estudiantes. Los aspectos que desarrollan de forma más eficiente son los relacionados con el entusiasmo por sus clases y las competencias didácticas. El hecho de que el "entusiasmo" haya sido la dimensión mejor evaluada resalta la influencia positiva que los docentes pueden tener cuando demuestran pasión por su trabajo y por el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la baja puntuación en la dimensión de "conciencia emocional" sugiere la necesidad de desarrollar programas de formación para los docentes que promuevan una mayor comprensión de las emociones propias y de los estudiantes. La conciencia emocional es fundamental para establecer conexiones efectivas con los estudiantes y para abordar las necesidades emocionales en el aula. Al hacerlo, los docentes pueden crear un ambiente emocionalmente positivo que fomente el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

6. Referencias

- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. M. Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández, A., & Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 11(2)*, 63-76.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui, 4(2)*, 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>

- Fierro-Suero, S., Almagro, J. A., Becker, E. S., & Sáenz-López, P. (2022). Basic psychological needs, class-related emotions and satisfaction with life in Spanish teachers. *International Journal of Educational Psychology*, *11*(2), 153-181. <https://doi.org/10.17583/ijep.9106>
- Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Velázquez-Ahumada, N., De las Heras-Pérez, M. A., Almagro, B. J., & Bisquerra, R. (s. f.). Development and validation of an emotional climate observation (OCE) instrument. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, *42*(6), 1179-1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Journal of adolescence*, *52*(3), 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology. *Psicothema*, *27*(3), 283-289. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276>
- Wang, M. Te, L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Programa de regulación emocional a distancia para nivel primaria durante el confinamiento por COVID-19

Emotional regulation program for primary level during the confinement by COVID-19

Fiore Paola De la Barreda Angon

Universidad Escuela Libre de Psicología

Resumen

Cada día las personas se enfrentan a situaciones que ponen en manifiesto las competencias emocionales con las que se cuentan o de las cuales se carecen, ya que el ser humano es social por naturaleza y la interacción con otras personas hace necesaria la aplicación de competencias intrapersonales e interpersonales. A nivel educativo la demanda de educación emocional va en incremento, pues es muy importante desarrollar en el alumnado una educación integral. El propósito de esta investigación es evaluar la eficacia de un programa de regulación emocional a distancia en alumnos de sexto grado de nivel primaria durante el confinamiento por covid19, dicha aplicación se llevó a cabo en la modalidad a distancia utilizando las TICS y durante el confinamiento de COVID- 19 entre los meses de agosto a diciembre. Metodológicamente, se realizó un análisis mixto (a nivel cuantitativo utilizando la Prueba de Wilcoxon y a nivel cualitativo el diario emocional) tras la aplicación de dos instrumentos (De la Oliva, S.P.) y el cuestionario en educación emocional versión reducida (CEER) (Álvarez, 2011), que permiten determinar las diferencias encontradas antes y después de la intervención del programa en el grupo experimental. Los resultados más importantes fueron que los alumnos manifestaron una diferencia significativa en los posttest, demostrando que lograron adquirir competencias de regulación emocional posteriores a la intervención. Por ello, se concluye que se ha logrado el propósito de la investigación proponiendo pues se ha demostrado la eficacia de la aplicación de un programa de regulación emocional encaminando la educación hacia un enfoque que permita desarrollar en el alumnado competencias emocionales específicamente de regulación emocional, las cuales serán de gran utilidad en su vida diaria.

Palabras clave: Programa de regulación emocional, intervención, competencias de regulación y competencias emocionales.

Abstract

Every day, people face situations that manifest the emotional skills they possess or lack. This is due to human beings being social creatures by nature and interaction with others makes it necessary to apply both intrapersonal and interpersonal skills. At the education level, the demand for emotional education is on the rise, as it is important to develop a comprehensive education in the student body. The purpose of this investigation is to evaluate the efficiency of an at a distance emotional regulation program in primary sixth graders during COVID-19 confinement. The application of said program took place during distance learning using TICS between the months of August through December of 2021.

Methodologically, a mixed analysis was made (at a quantitative level using the Wilcoxon Test and at a qualitative level with an emotional diary) after the application of two instruments (De la Oliva, S.P.) and a reduced version of an emotional education questionnaire (CEER) (Álvarez, 2011). These allow to determine the differences found before and after the program's intervention on the experimental group.

The most important results were that students manifested a significant difference in the post-tests, showing that they were able to acquire emotional regulation skills after the intervention. Thus, we can conclude that the proposed purpose of this research has been met, as the efficiency of the application of an emotional regulation program directed towards education allows the student body to develop emotional skills, specifically, emotional regulation, which will be of great usefulness in their daily lives.

Keywords: *Emotional regulation program, intervention, regulation skills and emotional skills.*

1. Introducción

La presente investigación desarrolla en la Escuela Libre de Psicología y tiene como línea de investigación la educación emocional, misma que surge del interés y la necesidad por apoyar al ámbito educativo ya que, a lo largo de la vida las emociones cobran especial relevancia en el desarrollo del individuo, sin embargo, muchas veces es evidente el analfabetismo emocional el cual además de afectar las relaciones interpersonales se traduce en conductas disruptivas y de riesgo las cuales son evidencia de la falta de competencias emocionales.

Es importante mencionar que muchas veces los comportamientos desadaptativos ocasionan actitudes negativas en el alumnado lo cual provoca un impacto nocivo académicamente, generando conflictos entre el alumno, los compañeros, docentes y tutores.

Partiendo de los antecedentes mencionados la Educación Emocional, surge como respuesta para brindar una educación integral, que potencie el desarrollo de competencias emocionales a través de la aplicación de un programa que permita al alumno aprender a identificar y regular sus emociones, experimentando así actitudes que contribuyan a su bienestar personal y social. Por lo cual, el presente trabajo de investigación formula una visión integradora considerando la perspectiva afectiva y emocional, para lo que se plantea realizar el estudio en el Instituto de Desarrollo, Inteligencia y Autoestima, ya que los alumnos de sexto grado de primaria han presentado conductas disruptivas entre pares. (Carroll, 2018)

La población total está conformada por 135 alumnos de los cuales se obtuvo una muestra de 15 estudiantes pertenecientes al grado de sexto de primaria, con los que se realiza la intervención a través de la aplicación de un programa de regulación emocional con estrategias y actividades orientadas a desarrollar competencias emocionales: conciencia y regulación emocional, siendo éste el objetivo general del presente trabajo. (Eysenck, 2017)

Dicho programa de regulación emocional contiene dinámicas y actividades divertidas apoyados con recursos audiovisuales y multimedia (videos y cuentos), la selección y aplicación de actividades y dinámicas subdivididas en módulos programadas utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) y aplicadas a través de la plataforma zoom debido a las circunstancias de pandemia por COVID-19, la aplicación del Cuestionario de Educación Emocional en su versión reducida (CEE) R (Pérez- Escoda & Filella, 2019) y el cuestionario (Oliva, 2020) al grupo antes de la intervención pretest, después de la misma (postest), el análisis de un diario anecdótico y, finalmente, la evaluación de los resultados obtenidos.

La hipótesis pretende evidenciar la importancia de implementar un programa de educación emocional para desarrollar competencias emocionales en los alumnos, a través de las cuales se generarán actitudes positivas y de bienestar en el contexto social y educativo, disminuyendo así las conductas disruptivas o de riesgo en los alumnos como son agresividad, conflictos, poca tolerancia a la frustración, violencia, acoso escolar

bullying, intolerancia y consumo de drogas entre otras.

En el desarrollo de la presente tesis se consideraron los siguientes planteamientos ¿Cómo evitar conductas disruptivas en los alumnos? ¿Es posible mejorar las competencias emocionales de los alumnos a través de la aplicación de un programa? Los cuestionamientos anteriores son factibles de ser analizados a través de múltiples dimensiones y perspectivas mismas que busquen encaminar práctica y teóricamente la educación hacia una visión integradora.

2. Objetivos

Objetivo General

Evaluar la eficacia de un programa de regulación emocional a distancia en alumnos de sexto grado de nivel primaria durante el confinamiento por COVID-19

Objetivos Específicos

Caracterizar el nivel de desarrollo de regulación emocional en alumnos sexto grado

Diseñar un programa de Regulación Emocional basado en el modelo de competencias de Bisquerra.

Analizar los cambios que experimentan los alumnos en la habilidad de Regulación Emocional tras la aplicación de un programa

3. Marco Teórico

Por lo que respecta a la unidad de análisis del presente trabajo de investigación, se considera una población total del Instituto de Desarrollo, Inteligencia y Autoestima, conformada por 135 alumnos distribuidos en sus 6 grados y de los cuales 15 son pertenecientes a sexto de primaria. El tipo de muestreo utilizado fue muestreo intencional puro no probabilístico. La muestra fue voluntaria y se compuso de 15 estudiantes de sexto grado de primaria que componían un solo grupo de clase.

N=15

Sexo= 9 mujeres y 6 Hombres

Curso 6° grado de primaria

Característica han manifestado conductas disruptivas

Si se tiene en cuenta que la población de alumnado de esta escuela en el nivel de primaria es de 135 alumnos, se puede suponer una muestra del 11.1 % de dicha población.

Cabe destacar que el número de alumnado es bajo porque se perseguía más “profundizar” en el tema de investigación que “generalizar” de una muestra a una población, por ello, se puede considerar un estudio piloto. La participación en el estudio se realizó con

consentimiento previo e informado de los Padres de Familia y alumnos además de la autorización de los antes mencionados, así como de la institución.

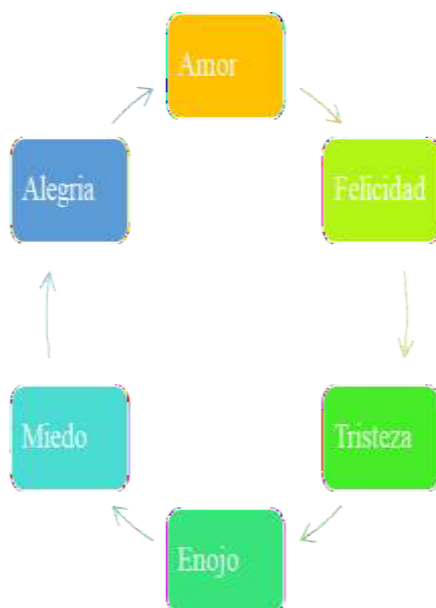
Antes de completar los cuestionarios, todos los participantes fueron informados con el objetivo principal del estudio ofreciendo completa confidencialidad de los datos personales. Para la participación en el estudio fue de vital importancia que los tutores y los alumnos firmarán un consentimiento informado. Posteriormente, los instrumentos se complementaron en horas lectivas a través de la plataforma de Zoom, ya que por las circunstancias actuales de pandemia las clases son digitales. Cabe precisar que la muestra se compone de 15 estudiantes de sexto grado de primaria que comparten características similares: Problemas actitudinales y de comportamiento, mismos que fueron detectados por sus respectivos docentes.

4. Aportación al campo de estudio

La aplicación del programa de regulación emocional se realizó en el tiempo establecido con la Institución, de tal forma que, fueron concedidos los miércoles una vez a la semana en un horario de 10:00 a 11:00 hrs, reponiendo las sesiones que por variantes en el calendario escolar se tuvieron que posponer.

El programa de regulación emocional cuenta con 6 módulos referentes a las emociones básicas según la clasificación de Rafael Bisquerra, las cuales son las siguientes: amor, felicidad, alegría, miedo, ira y tristeza, de las cuales se trabajaron conciencia y regulación emocional.

Gráfico 1. Dimensiones de conciencia emocional



Nota: como es tangible existen emociones con cierta relación entre sí, todas propias y características del ser humano por lo cual, es importante conocerlas y saber gestionarlas. En el siguiente apartado se presenta el programa de regulación emocional basado en las emociones básicas mencionadas anteriormente. Elaboración propia de la investigación (2021).

Todas las sesiones fueron impartidas y grabadas a través de Zoom. Después de cada sesión se realizó un diario anecdótico de lo acontecido en el mismo donde se transcribían literalmente parte del discurso que se impartió el programa, así como de los alumnos. Dicha transcripción aparece en letra cursiva y entrecomillado para diferenciar el dato bruto cualitativo de su interpretación. El programa se aplicó de agosto a diciembre de 2020, los miércoles de 10:00 a 11:00. En total se realizaron 23 sesiones, es decir, el programa duró 23 horas.

Resultados de la fase cuantitativa: Cuestionario de Educación Emocional: antes y después del programa

El análisis se realizó con el programa SPSS 22.0 para Windows. Para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest se realizó la prueba de Wilcoxon comparando así el antes y después de la aplicación del programa de regulación emocional para determinar diferencias, teniendo en cuenta que cada participante fue su control de sí mismo.

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de la investigación.

Estudio 1:

VI: aplicación de un programa de regulación emocional antes/después

VD1: Grado de regulación emocional medido por el Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez, 2011), versión reducida (CEER) antes/después

Hp1: Existen diferencias significativas antes y después del programa medidas por el Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez, 2011), versión reducida (CEER)

Estudio 2:

VI: aplicación de un programa de regulación emocional antes/después

VD2: Grado de regulación emocional medido por el Cuestionario de regulación de las emociones y sentimientos básicos humanos versión primaria antes/después

Hp2: Existen diferencias significativas antes y después del programa medidas por el Cuestionario de regulación de las emociones y sentimientos básicos humanos versión primaria antes/después

Avalando, por tanto, la eficacia del programa de regulación emocional aplicado en alumnos de sexto grado de primaria. A través del análisis estadístico no paramétrico realizado con la prueba de Wilcoxon se muestran diferencias significativas entre el pretest y el posttest del grupo intervenido en los dos instrumentos aplicados.

Puntaje Total Pretest-Postest Grupo C12

Puntaje Total Pretest- Postest Grupo C20

Tabla 1. Cuadro Estadístico

		N	Rango Promedio	Suma de Rangos
Puntaje Total C12 – Puntaje Total Pretest C12	Rangos Negativos	2	2.00	4.00
	Rangos Positivos	13	8.92	116.00
	Empates	0		
	Total	15		

A. Puntaje total postest C12 < Puntaje total pretest C12

B. Puntaje total postest C12 > Puntaje total pretest C12

C. Puntaje total postest C12 = Puntaje total pretest C12

Tabla 2. Estadísticos de Prueba

	Puntaje total postest C12 – Puntaje total pretest C12
Z	-3.193
Sig. asintónica (bilateral)	.001

Fuente: Elaboración propia de la investigación (2021).

$t_w = -3.193, p < 0.05$, se rechaza H_0 .

Como se observa en el siguiente Cuadro, los resultados muestran que sí, existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest del grupo experimental, utilizando el Cuestionario de regulación de las emociones y sentimientos básicos humanos versión primaria ya que $p < 0.05$.

Tabla 3. Cuadro Estadístico

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje total C20 – Puntaje total pretest C20	Rangos Negativos	0	.00	.00
	Rangos Positivos	15	8.00	120.00
	Empates	0		
	Total	15		

A. Puntaje total postest C20 < Puntaje total pretest C12

B. Puntaje total postest C20 > Puntaje total pretest C12

C. Puntaje total postest C20 = Puntaje total pretest C12

Tabla 4. Estadístico de prueba

	Puntaje total postest C20 – Puntaje total pretest C20
Z	-3.193
Sig. asintónica (bilateral)	.001

$t_w = -3.193, p < 0.05$, se rechaza H_0 .

Fuente: Elaboración propia de la investigación (2021).

Como se observa en el Cuadro, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postes del grupo experimental, utilizando el Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez, 2011), versión reducida (CEER) ya que $p < 0.05$.

Resultados de la Fase Cualitativa

Pese a todos estos obstáculos los resultados fueron muy impactantes y quedan resumidos en estas conclusiones finales ilustradas con algunos comentarios literales (fase cualitativa de los propios alumnos) para que queden más claras y con algunos resultados de la fase cuantitativa:

Sobre la regulación del miedo, se hicieron actividades basadas en la terapia racional emotiva adaptada para niñas y niños. Por ejemplo, expresaron los pensamientos que se les vienen a la cabeza cuando se tienen que enfrentar a una situación difícil: “no sirves para eso”, “no te va a salir”, “no lo intentes”, “no puedes”, “no sabes nada”, “buena para nada”, “no te va a salir”, “te vas a cansar”. Y luego se les pidió que los cambiaran por pensamientos más “valientes”: “si puedo”, “voy a intentarlo”, “soy capaz”, “lo lograré”, “no me voy a rendir”, “lo voy a intentar hasta que salga”, “yo puedo”, “si se”, “tú puedes”, “inténtalo”, “te va a salir”, “nunca te rindas”. A partir de ahí se les enseñó a que trataran de cambiar sus pensamientos “miedosos” por otros más valientes.

Sobre la regulación de la ira, se hicieron diversas actividades de respiración y mindfulness. Por ejemplo, una alumna comentó lo siguiente después de una de esas actividades: “me sentí más relajada, siento que tenía un peso encima y se fue (...) sentía un nudo en mi mente (...) estoy pasando por una situación difícil de asimilar y me siento más tranquila de eso”. También se hicieron actividades de terapia racional emotiva adaptada para niñas y niños.

Respecto a la emoción de la tristeza, también se hicieron actividades sobre terapia racional emotiva adaptada para niñas y niños. Un ejemplo de resultado fue la reelaboración que hizo una alumna de una situación que frecuentemente la pone triste: el dejar a su mascota “sola” porque ella se tiene que ir a la escuela. Después de la actividad, la alumna comentó lo siguiente: “al regreso, ella me va a recibir con mucha alegría y me voy a sentir mejor, más tranquila, ella se puede cuidar sola”. También se realizó una actividad muy significativa sobre la línea del tiempo para aprender que en la vida siempre hay buenos y malos momentos y que de los malos momentos se puede aprender mucho. Algunos

comentarios de los alumnos al respecto fueron los siguientes: “en la vida hay cosas buenas y malas”, “aprendí como transcurre mi vida y las emociones que tuve en ese momento”. Sobre alegría, se hicieron varias actividades para aprender a “saborear” (Seligman, 2002) la alegría. Un comentario significativo de una alumna fue el siguiente: “me gusta cocinar con mi mamá y a lo mejor puedo ayudarle más seguido; me encanta estar con mi perrita Luna, podría estar más tiempo con ella y jugar; me encanta andar en bici y podría invitar a familia y amigos”.

Respecto al sentimiento básico del amor, se realizaron varias actividades, entre ellas, la conocida actividad de “carta de gratitud” (Seligman, 2011) y resultó muy significativa para las alumnas y alumnos. Por motivos de brevedad, solo se copia uno de los comentarios de un alumno dirigido a su madre: “Gracias porque me has dado la vida, agradezco mucho que estás conmigo apoyándome en el fútbol, en todo. Mi mamá me ha ayudado cuando estoy triste cuando estoy enojado (...) hoy aprendí a expresarme mejor y a agradecerle a la gente que está a mi alrededor”.

Sobre la regulación del sentimiento de felicidad se hicieron varias actividades para desarrollar todos sus accesos (Seligman, 2011): la vida placentera sana, la vida comprometida con el desarrollo de tus talentos, la vida significativa, la vida compartida y la vida lograda. Uno de los comentarios más significativos de un alumno, por la gran comprensión que refleja, fue el siguiente: “Vida placentera sana: voy todos los días de la semana a hacer ejercicio y trato de alimentarme lo más sano posible; vida comprometida con mis talentos: me gusta leer y ya terminé la saga de Harry Potter, me gusta el futbol y me encanta cantar; vida significativa y altruista: siempre ayudo a mi hermana y ayudo a mi mamá; (...) vida compartida: intento compartirle las cosas a mi hermanita (...); vida lograda: cuando fui campeón de futbol, ese fue un logro de una meta”.

A todo lo anterior hay que añadir que los padres de familia mencionaron haber detectado gestión y detección de las emociones en sus hijos, mayor tolerancia a la frustración y empatía por parte de sus hijos. Así mismo, los alumnos mencionaron que experimentaban mayor bienestar, señalaron sentirse más asertivos y consideraban que tenían una mejor regulación emocional. Todo esto fue evidenciado en un diario anecdótico de emociones.

5. Conclusiones

En esta pandemia, cada alumna y alumno, ha tenido que enfrentarse, en mayor o menor medida, a autodirigir su aprendizaje y a poner en práctica la regulación emocional con la que cuenta.

Esto ha sido especialmente grave en países como México, donde desde marzo de 2020 hasta septiembre de 2021 se suspendieron todas las clases presenciales en todos los niveles educativos durante casi un año y medio. Por lo que toda la enseñanza pasó a modalidad online. Actualmente, se ha iniciado una vuelta a lo presencial llena de confusión para docentes y alumnado debido a las diferentes “olas” pandémicas que cambian la modalidad en cada ciudad (presencial, online o híbrida) casi cada día dependiendo de si en la escuela se detecta o no algún alumno contagiado.

Una manera de mejorar el bienestar emocional de niños y jóvenes es a través de la aplicación de programas de educación emocional. Sin embargo, hay muy poca evidencia empírica de su efectividad en un contexto de ecología de aprendizaje digital. Esta es la principal justificación de este estudio.

Para concluir la presente investigación fue necesario caracterizar el nivel de regulación emocional en el grupo previsto que fue sexto de primaria, y con lo cual se pudo dar la pauta inicial de que se carecían de competencias de conciencia y regulación emocional, la caracterización emocional involucraba aspectos como lo es el manejo de emociones básicas alegría, tristeza, ira y miedo, además de sentimientos básicos como lo es la felicidad y el amor.

Por otra parte, se diseñó el programa basado en el modelo de competencias de (Bisquerra, 2016) debido a que se considera un modelo completo y actualizado que cumple con las emociones y sentimientos básicos que son un punto de partida para la toma de conciencia emocional. El cual, por las circunstancias del contexto vivido en ese momento tuvo que ser aplicado a distancia utilizando diversas herramientas digitales.

Dentro del programa se trabajó como primer aspecto el reconocimiento de emociones y la definición de emociones, una vez que los alumnos detectaron cuales eran las emociones y sentimientos básicos, además, de las galaxias emocionales que existen se diseñaron actividades enfocadas a la regulación emocional. Se dio inicio con la emoción del miedo para lo cual fue necesario que los alumnos reconocieran sus creencias limitantes y los miedos que les generan, para poder cambiar de pensamiento al sí puedo e intentarlo, además se les incitó a ir enfrentándose a sus miedos poco a poco. En la emoción del enojo se trabajaron aspectos como la relajación, reestructuración cognitiva y la resolución de conflictos de manera asertiva, para la regulación de la tristeza se abordaron aspectos como la función de la misma y como a lo largo de la vida existen pérdidas y momentos que pueden ocasionar la tristeza, sin embargo, no toda la vida es así. En la regulación de la

alegría los alumnos aprendieron a generarse emociones que los condujeran hacia el bienestar, en la regulación del amor a no olvidar expresar este sentimiento y tener gratitud consigo mismo y con las demás personas, finalmente en el aspecto de la felicidad se trabajaron los accesos a la felicidad.

Aunado a lo anterior fue necesario analizar los cambios que experimentan los alumnos en la habilidad de Regulación Emocional tras la aplicación de un programa, para lo cual se aplicó un pretest y posterior a la intervención un postest, lo cual permitió evaluar el antes y después con la prueba de Wilcoxon, obteniendo resultados satisfactorios de un incremento en la competencia de regulación emocional tras la aplicación del programa, es decir el objetivo general de la presente investigación se cumplió al evaluar la eficacia del programa de regulación emocional, mismo que como se menciona anteriormente fue aplicado a distancia en alumnos de sexto grado de nivel primaria durante el confinamiento por COVID-19.

A todas estas actividades hay que añadir el difícil contexto de una pandemia y el hecho de que la aplicación del programa fue realizada a través de educación a distancia.

6. Referencias

- Alvarez, M. (2011). Metodología de la investigación cualitativa. Repositorio continental, 16.
- Arguis, R., Bolsas, A., Hernández, S., & Mar, :. (2012). Aulas felices, Psicología aplicada a la educación. Zaragoza: Sati.
- Bisquerra. (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Carroll, J. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, M. (2017). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Oliva, D. I. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 29.
- Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

Vocabulario emocional de las galaxias felicidad y tristeza. Diferencias por género y etapa educativa

Emotional vocabulary of the galaxies of happiness and sadness. Differences by gender and educational stage

Núria Garcia Blanc

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Raquel Gomis Cañellas

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Maria Priego Ojeda

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Agnès Ros-Morente

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Gemma Filella Guiu

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

e-mail de persona de referencia: nuria.garcia@udl.cat

Resumen

El presente estudio plasma la relevancia de la educación emocional en edades tempranas considerando los numerosos beneficios que esta aporta, haciendo especial énfasis en el vocabulario emocional. El objetivo de investigación fue conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a las familias de la tristeza y de la felicidad en estudiantes de primaria y secundaria, y explorar las diferencias entre género, curso y etapa relativas a cada familia de emociones. En relación con la metodología, se utilizó una muestra de tipo accidental conformada por 846 estudiantes españoles de primaria y secundaria. Además, para el tratamiento de los datos se utilizó IBM SPSS STATISTICS

28 y JASP 0.16.30 y se aplicaron análisis de datos paramétricos. Los resultados mostraron que, en el vocabulario emocional de la felicidad y la tristeza, existen diferencias significativas entre el alumnado por el género y la etapa educativa y también en la relación interactiva de género y etapa aumentando el valor explicativo del modelo añadiendo los dos factores. No obstante, algunas diferencias intragrupal arrojan que, en primaria, ambas emociones obtuvieron puntuaciones inferiores en primero respecto a otros cursos superiores y que en esta misma etapa no se mostraron diferencias significativas

según el género. En secundaria, el vocabulario emocional de la tristeza y la felicidad, fue significativamente diferente según el género. En cambio, la variable curso no expuso diferencias significativas en la emoción de felicidad, pero sí en la tristeza. Finalmente, se concluyó con la interpretación de los resultados en base a investigaciones previas y se reitera la relevancia de este aspecto aportando beneficios de su trabajo en las aulas sobre el bienestar individual.

Palabras clave: Vocabulario, Emoción, Educación, Género, Curso.

Abstract

The present study reflects the relevance of emotional education at an early age considering the named benefits that it brings, with special emphasis on emotional vocabulary. The objective of the research was to know the baggage of emotional vocabulary relative to the families of sadness and happiness in primary and secondary school students, and, to explore the differences between gender, year grade and stage related to each family of emotions. In relation to the methodology, this sample consists of an accidental one with 846 Spanish primary and secondary students. In addition, IBM SPSS STATISTICS 28 and JASP 0.16 30 were used for data processing and parametric data analysis was applied. The results showed that, in the emotional vocabulary of happiness and sadness, there were significant differences between students by gender and educational stage, and, also, in the interactive relationship of gender and stage that increased the explanatory value of the model when we added the two factors. However, some intra-group differences showed that, in primary, both emotions obtain lower scores in first than in other higher grades. Also, in primary, no significant differences were shown according to gender. In secondary, the emotional vocabulary of sadness and happiness was significantly different by gender. Instead, the course variable did not expose significant differences in the emotion of happiness, but in contrast sadness was observed significant differences. Finally, it was concluded with the interpretation of the results based on previous research, and, insist on the relevance of working emotions in classrooms taking to count the multiple benefits on individual well-being.

Keywords: Vocabulary, Emotion, Education, Gender, Grade.

1. Marco teórico

El vocabulario emocional es el conjunto de palabras referentes a las familias de emociones que una persona posee para interpretar, construir la realidad y facilitar su adaptación al entorno (Bisquerra, 2017; Teberosky y Colomer, 2001; Bisquerra y Filella, 2018; Dylman et al., 2020). Bisquerra (2017) utiliza metafóricamente la expresión “galaxias de emociones” como recurso didáctico para referirse a las “familias de emociones”. Según Mayer, Caruso y Salovey (2016), el vocabulario emocional se ve por la Inteligencia Emocional (IE), un factor psicológico protector que puede mejorar el bienestar subjetivo. La IE consiste en el repertorio de competencias emocionales de un individuo que se pueden educar, entrenar y desarrollar; con el objetivo de mejorar las estrategias de resolución de conflictos (Filella, 2014). Es relevante destacar que aumentar la IE implica: prevención del acoso escolar (Mora-Merchán et al., 2021), mejora en el rendimiento académico (Martínez-Sánchez, 2019) y en la autoestima (Bisquerra y López-Cassá, 2021) y mayor felicidad (Tejada et al., 2020).

Por lo que se refiere a las emociones esta investigación estudia dos polaridades emocionales, la tristeza y la felicidad. Por un lado, la tristeza se experimenta ante la pérdida irrevocable de algo importante que se acompaña con una disminución global del estado de ánimo (Bisquerra y Laymuns, 2016; Restrepo et al., 2021), una reactividad menor (Villegas, 2021) y unos rasgos fisiológicos característicos (Bisquerra, 2017). Además, diversos estudios (Chaabane et al., 2021; Orozco-Vargas 2022), muestran que la pandemia de la COVID-19 y sus consecuencias repercutieron en la tristeza en la población infantil. Por otro lado, la felicidad es una emoción que florece como resultado de las satisfacciones, triunfos y relaciones positivas (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2008). Es importante señalar que esta se estudia en paralelo con el bienestar subjetivo (Chen et al., 2020).

En relación con el desarrollo, ya Harter (1980) nos mostró que a partir de los tres años se entiende el significado de triste o feliz y alrededor de los diez se inicia la comprensión de dos o más emociones simultáneas. Aunque, algunos estudios (ej. Siverio y García, 2007) señalan el género como un factor influyente en las emociones, esta relación en la infancia sigue sin ser clara (Matsumoto y Hwang, 2011). Según Chen et al. (2020), la felicidad aumenta conforme mayor es la edad. No obstante, en la adolescencia, el hecho de reconocer las emociones contribuye a la felicidad (Lischetzke et al., 2012).

Por otro lado, la tristeza, suele ser más recurrente e intensa en la adolescencia que en

otros momentos del ciclo vital. Esto se debe a los importantes cambios neurobiológicos y sociales que suceden en este período (Restrepo et al., 2021). De hecho, a partir de los 13 años, especialmente para las mujeres, se inicia una disminución del bienestar emocional y un aumento de la tristeza (Zimmermann y Iwaknsky, 2014). Finalmente, cabe destacar que las transiciones de etapa educativa también afectan al ánimo, especialmente en los/las adolescentes (Ruble et al., 2006).

2. Objetivos

Los objetivos de investigación son: i) Conocer el bagaje de vocabulario emocional relativo a las familias de la tristeza y de la felicidad en estudiantes de primaria y secundaria, i, ii) Explorar las diferencias entre género, curso y etapa relativas a cada familia de emociones.

3. Metodología

La investigación descrita se realizó mediante una muestra de tipo accidental con un total de 846 participantes españoles de dos etapas educativas, educación primaria y secundaria, de la comunidad autónoma de Catalunya. En la Tabla 1 se detallan más características de la muestra.

[insertar Tabla 1]

Para el estudio de las variables dependientes, vocabulario emocional de la familia de la felicidad y la tristeza (Bisquerra, 2017), se elaboró un instrumento *ad-hoc* de tipos de generación espontánea de etiquetas (Neshat-Doost et al., 1999). Este permitió a los/las estudiantes escribir las emociones conocidas sin que variables como la edad, la capacidad intelectual, entre otros, actuaran como una barrera (Vine, Boyd y Pennebaker, 2020).

En cuanto al procedimiento, en todo el estudio, se tomó de referente las indicaciones de la Declaración de Helsinki (2013). Asimismo, para acceder a los centros se requirió la autorización del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, se informó a las familias del contenido y finalidad de la presente investigación y se mantuvo como requisito imprescindible la participación totalmente voluntaria. Cumpliendo con todos los aspectos mencionados anteriormente, los/las tutores/as de cada curso administraron el instrumento *ad-hoc* y se recogieron los datos. Por lo que se refiere al análisis de datos, primero, se categorizó las emociones siguiendo la teoría de Bisquerra (2017) y, en segundo lugar, se procedió al tratamiento estadístico de datos mediante los softwares IBM SPSS STATISTICS 28 y JASP 0.16 30. Dado que la muestra es de un tamaño considerable, se aplicaron análisis de datos paramétricos, ya que son de mayor garantía metodológica (Fagerland, 2012).

4. Resultados

Los resultados de esta investigación se obtuvieron mediante un análisis de varianza para conocer las diferencias significativas y un análisis post-hoc con corrección Tukey, para situar en los grupos de manera exacta las diferencias significativas. Estos exponen que tanto en el vocabulario emocional de felicidad como en el de tristeza, existen diferencias significativas entre el alumnado por el género y la etapa educativa; también en la relación interactiva de género y etapa, aumentando el valor explicativo del modelo teniendo en cuenta las dos variables.

Para la felicidad en la etapa de primaria, se observaron diferencias significativas según el curso, encontrándose estas entre el grupo de primero que obtuvo puntuaciones significativamente inferiores que segundo, cuarto, quinto y sexto de primaria; y, entre el grupo de tercero y los cursos superiores.

En relación a la tristeza en la etapa de primaria, los resultados son paralelos a los de la felicidad, pues, solo la variable curso devino significativa. Estas diferencias se encontraron en primero, que puntuó significativamente inferior al resto de cursos, entre segundo y cuarto, y entre tercero y cuarto.

En la etapa de secundaria, se encontraron diferencias significativas por género en ambas familias de emociones. No obstante, mientras que en la felicidad las diferencias en función del curso no fueron significativas, en la tristeza sí, concretamente, se dieron entre primero y cuarto de la E.S.O.

5. Conclusiones y discusión

Este estudio se focalizó en dos aspectos complementarios, la emoción de tristeza y felicidad y el vocabulario emocional de estas dos familias de emociones (Bisquerra, 2017). Los objetivos fueron indagar sobre la relación que mantienen estas variables teniendo en cuenta el efecto del género, el curso y la etapa educativa. En relación con este último aspecto cabe destacar que, en la infancia, la comunicación es un motor para el desarrollo de la consciencia emocional, dado que las habilidades verbales y las competencias emocionales están estrechamente vinculadas (Cutting y Dunn, 1999). Este hecho nos recuerda la importancia de poder educar emocionalmente desde edades tempranas.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que tanto en lo relativo al vocabulario emocional de tristeza como de felicidad, y que de acuerdo con Matsumoto y Hwang (2011), entre otros, no se observan diferencias significativas de género en la etapa de primaria. Además, ambas emociones mostraron diferencias intragrupalas en primero

respecto a otros cursos superiores. Este hecho se explica, tal y como señaló Berninger y Chanquoy (2012), dado que el alumnado de primero aún está en el inicio del proceso de escritura, y todavía están en desarrollo competencias implícitas en la generación de texto como la transcripción y determinadas funciones ejecutivas y motoras. En cambio, en secundaria (la tristeza y la felicidad) mostraron diferencias significativas de género. Como se mostró en Gordillo et al. (2021), este efecto podría estar mediado por los roles sociales. Otro aspecto es la presencia de diferencias significativas según el curso. Mientras en el caso de felicidad no se observan y, por lo tanto, se mostrarían resultados de acuerdo con Baron-Cohen et al. (2010) donde se comenta que el vocabulario emocional se desarrolla significativamente cada dos años y que en torno a los 12 años tiende a estabilizarse. En el caso de la tristeza, sí habría diferencias significativas según el curso, es decir, los momentos de transición académica pueden afectar acerca de las emociones que se están sintiendo (Rodríguez-Montoya, 2019).

En conclusión, factores como la mejora de la convivencia en los centros, el incremento del bienestar o la mejora en el rendimiento académico, que son beneficios de la educación emocional desde las aulas (Carlos Torrego-Seijo et al., 2021), demuestran la importancia de investigar y trabajar en estos aspectos.

Con esta base, se considera relevante la posibilidad de generar estudios longitudinales que permitan analizar el desarrollo del vocabulario emocional de los mismos sujetos con el paso del tiempo. Finalmente, como ciertas limitaciones se propone subsanar la equiparación de submuestras de educación primaria y secundaria. En cuanto a las perspectivas de futuro, sería interesante estudiar la posibilidad de incorporar otras variables como el rendimiento académico o las competencias emocionales.

6. Referencias

- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y. y Hill, J. (2010) Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers. Evol. Neurosci.* 2:109. doi: 10.3389/fnevo.2010.00109
- Berninger, V. W., y Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. In E.L. Grigorenko, E. Mambrino, y D. D. Preiss (Eds.), *A mosaic of new perspectives* (pp. 65–84). London: Psychology Press.
- Bisquerra, R. (2017). *Universo de Emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence*.

Revista Española de Pedagogía, 79 (278), 103-113.

<https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>

- Bisquerra, R., y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. PalauGea
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Carlos Torrego-Seijo, J., Caballero-García, P. Á., & Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 928-949.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., y Cheema, S. (2021, May 1). The impact of covid-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/children8050415>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279-2307.
- Cutting, A.L. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development* 70, 853–865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681– 694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Fagerland, M.W. (2012). T-tests, non-parametric tests, and large studies—a paradox of statistical practice?. *BMC Medical Research Methodology*, 12, 78 <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-78>
- Fernández-Abascal, E. G., Martín-Díaz, M. D. (2008). La alegría y felicidad. En E. G. Fernández Abascal (Coord.) *Emociones positivas* (pp. 103-127). Ediciones Pirámide.
- Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure: Happy 8-12: videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*: Barcanova.
- Gordillo-León, F., Mestas-Hernández, L., Pérez-Nieto, M.A., Arana-Martínez, J.M. (2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza. *Escritos de Psicología – Psychological*

- Writings*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.v14i1.12675>
- Harter, S. (1980). A cognitive-developmental approach to children's use of affect and trait labels. In F. Serafica (Ed.), *Social cognition and social relations in context* (pp. 27–61). New York: Guilford Press.
- Lischetzke, T., Eid, M., & Diener, E. D. (2012). Perceiving one's own and others' feelings around the world: The relations of attention to and clarity of feelings with subjective well-being across nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(8), 1249-1267.
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society y Education*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1874>
- Matsumoto, D., y Hwang, H. S. (2011). Judgments of facial expressions of emotion in profile. *Emotion*, 11(5), 1223–1229. <https://doi.org/10.1037/a0024356>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
- Mora-Merchán, J., Espino, E., y Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society y Education*, 13(3), 55-66. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5586>
- Neshat-Doost, H. T., Moradi, A. R., Taghavi, M. R., Yule, W., & Dalgleish, T. (1999). The development of a corpus of emotional words produced by children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 27, 433–451. doi:10.1016/S0191-8869(98)00253-0
- Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19. El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, 39(2), 335-354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.2>
- Restrepo, D., Sabatier, C., Millán, A., Palacio, J., Moreno, M. Y Hoyos, O. (2021). Adaptación lingüística al español y validación de la estructura factorial de la Escala para el Manejo de la Tristeza CSMS-E. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 8(1), 16-23.
- Rodríguez Montoya, F. (2019). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educativa*, 32(62), 77–97.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. In N.

- Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 858–932). John Wiley & Sons, Inc..
- Siverio, M. A y García Hernandez, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 1, 41-47
- Teberosky, A., y Colomer T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Vicens Vives.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 49(10), 1943–1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Villegas, M. (2021). *La mente emocional*: Herder.
- Vine, V., Boyd, R. L., y Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature communications*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Zimmermann, P., y Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2) <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Diferencias por curso y género en el vocabulario emocional y la ira en estudiantes españoles

(Differences by year grade and gender in emotional vocabulary and anger among Spanish students)

Núria Garcia Blanc

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Raquel Gomis Cañellas

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Maria Ros Aige

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Agnès Ros-Morente

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Gemma Filella Guiu

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social/ Universidad de Lleida

Resumen

El presente estudio expone la importancia de proporcionar estrategias de gestión emocional desde edades tempranas mediante el desarrollo de vocabulario emocional adecuado, dado que este permite y facilita las relaciones interpersonales y la adaptación al entorno de cada persona. Este estudio aborda la galaxia emocional de la ira y su expresión mediante el lenguaje. La ira se considera una de las emociones más presentes en nuestra sociedad actual y se pretende explorar el vocabulario emocional sobre la galaxia de la ira en distintas etapas educativas (educación primaria, educación secundaria y universidad), además de observar si existen diferencias significativas, dentro de cada etapa, atendiendo al género y al curso. La metodología empleada es de corte cuasi experimental, con una muestra de 1.219 estudiantes españoles que cursan educación primaria, secundaria y grados universitarios. El análisis de datos se trató mediante una comparación de medias, un análisis post hoc y regresiones lineales. Los resultados mostraron diferencias significativas por curso en primaria, y, por curso y género en secundaria y en la universidad, pero también diferencias intragrupalas que involucran cuestiones de carácter evolutivo. Algunas de estas diferencias son: en primaria, el grupo de primero se mantiene significativamente inferior al resto; y, en secundaria, estas se

encuentran entre los grupos de primero y tercero de la ESO. En relación con los modelos de regresión, en todas las etapas educativas, la variable curso ejerce de acción predictora de carácter directo sobre la variable “ira”. No obstante, en secundaria, la adicción del “género” incrementa el valor predictivo del modelo. Finalmente, se concluye con la importancia de investigar en este campo por las implicaciones en el bienestar individual y la propuesta de líneas futuras poco estudiadas como nuevos retos en este ámbito.

Palabras clave: *Vocabulario, Emoción, Educación, Género, Curso.*

Abstract

This study exposes the importance of providing early emotional management strategies through the development of adequate emotional vocabulary since this allows and facilitates interpersonal relationships and adaptation to each person's environment. This study addresses the emotional galaxy of anger and its expression through language. Anger is considered one of the most present emotions in our current society, and in this study, its pretended to: i) explore the emotional vocabulary about the galaxy of anger in different educational stages and ii) to observe if there are significant differences, within each stage, according to gender and year grade. The methodology used is quasi-experimental, with a sample of 1,219 Spanish students enrolled in primary, secondary and university degrees. Data analysis was treated using a comparison of means, a post hoc analysis, and linear regressions. The results showed significant differences by grade in primary school, and by grade and gender in secondary and university, but also intragroup differences that involve issues of an evolutionary nature. Some of these differences are: in primary, the first group remains significantly lower than the rest; and, in secondary, these differences are between the first and third groups of ESO. In relation to regression models, at all educational stages, the course variable has a direct predictive action on the "anger" variable. However, in secondary school, "gender" addiction increases the predictive value of the model. Finally, it concludes with the importance of research in this field due to the implications for individual well-being and the proposal of future lines little studied as new challenges in this field.

Keywords: *Vocabulary, Emotion, Education, Gender, Grade.*

1. Marco teórico

El vocabulario emocional puede definirse como el recurso que permite denominar y describir las emociones mediante un conjunto de palabras que generan un constructo con el que leer y generar una realidad, para posibilitar la adaptación individuo-entorno (Teberosky y Colomer, 2001; Bisquerra y Filella, 2018).

Bisquerra (2017) utiliza metafóricamente la expresión “galaxias de emociones” como recurso didáctico para referirse a las “familias de emociones”, entre ellas se encuentra la “galaxia” de la ira. Dicha emoción acostumbra a responder a un bloqueo para alcanzar una meta o satisfacer una necesidad (Izard, 1977). La ira es una emoción básica que se encuentra muy presente en nuestra sociedad y es reconocida y expresada de manera innata por todos los seres humanos (Filella y Oriol, 2011; Ekman, 1984). Esta, al igual que todas las emociones, se manifiesta con una triple respuesta: fisiológica, neurológica y conductual (Bisquerra, 2000). En cuanto a la expresión de la emoción, la ira puede expresarse “hacia afuera” proyectándola con personas que no la han provocado o “hacia dentro” suprimiéndola para transformarse en irritación con uno mismo (Bisquerra, 2017). Con respecto al vocabulario emocional y su proceso de adquisición, este tiende a alcanzar un umbral de estabilización y ritmo de adquisición uniforme entre países y culturas a los 12 años (Li y Yu, 2015). Además, el vocabulario emocional, se desarrolla significativamente cada dos años entre los 4 y 11 años, y, se demuestra una gran comprensión del vocabulario emocional de los adultos de los 18 meses a los 6 años (Baron-Cohen et al., 2010; Ridgeway et al., 1985).

La ira no tiene un patrón plano, pues factores como el género o la edad pueden ejercer un efecto moderador (Rusting y Nolen-Hoeksema, 1998; Sanchis-Sanchis et al., 2020). Finalmente, es importante mencionar que muchos de los problemas emocionales presentes en los/las adolescentes y los/las estudiantes universitarios/as guardan relación con el analfabetismo emocional (Westrupp et al. 2020).

2. Objetivos

Este estudio se centró en analizar la variabilidad del vocabulario emocional de la familia de la ira, considerando las posibles diferencias por género y nivel educativo en cada etapa. Dentro de cada etapa, se exploraron las diferencias entre cursos y el género en relación a cada etapa educativa.

3. Metodología

La presente investigación se realizó a través de una muestra de tipo accidental con un total

de 1.219 participantes españoles de niveles educativos distintos (educación primaria, secundaria y grados universitarios). En la Tabla 1 se especifican más detalles de la muestra.

Tabla 1. *Resumen de la muestra*

	n	GÉNERO		EDAD	
		Masculino	Femenino	Media	Desviación estándar
Primaria	500	261	239	8,95	1,69
Secundaria	320	164	156	13,72	1,07
Universidad	399	89	310	20,4	1,214

Debido a la escasez de instrumentos para este tipo de objetivo, la recogida de datos del presente estudio se realizó mediante un instrumento desarrollado *ad hoc*, de generación espontánea de etiquetas (como: Bajgar et al., 2005) que permite a cada participante escribir el número de emociones que considere, independientemente de otros condicionantes (Vine et al., 2020).

En cuanto al procedimiento, se solicitó el permiso del Departamento de la Generalitat de Catalunya para acceder a los centros de educación primaria y secundaria, se informó a las familias del contenido y finalidad del estudio.

En relación con el análisis de datos, se categorizaron las emociones en galaxias atendiendo a Bisquerra (2017) y se procedió con el análisis estadístico cuantitativo y se mediante paquetes estadísticos IBM SPSS 27 y G-Power. Para ver las diferencias significativas entre cada etapa escolar, curso y género se realiza una prueba ANOVA en los grupos de educación primaria y secundaria. En cambio, en los participantes de nivel universitario que no cumplen con los principios de normalidad e homogeneidad de varianzas, se utilizaron pruebas no paramétricas. Para localizar las diferencias se realizó un n análisis Post-Hoc con corrección Tukey. Para comprobar la capacidad predictora de las variables independientes (curso y género) sobre la variable dependiente, se efectuaron tres regresiones lineales por pasos, una para cada grupo.

4. Resultados

De acuerdo con la metodología y procedimientos descritos anteriormente se obtienen los siguientes resultados en relación con las variables independientes de género y curso. Primeramente, en referencia al grupo de educación primaria no se encuentran diferencias significativas según el género. Sin embargo, se encuentran diferencias

significativas en la variable curso. Concretamente, las diferencias observadas corresponden al grupo de 1º de primaria, que se mantiene significativamente inferior a los demás cursos de este nivel educativo.

En referencia al alumnado de secundaria se ven diferencias significativas tanto por el género como por el curso. Específicamente, las diferencias en la variable curso se encuentran entre los grupos de primero y tercero de la ESO.

Así mismo, los/las universitarios/as estudiados con un análisis de varianza y de tipo no paramétrico (U de Mann Whitney), dado que en este grupo de la muestra y las condiciones de la variable “nivel de ira” no cumple con el supuesto de normalidad, nos expone diferencias significativas según el género y el curso. Delimitándolas en discrepancias entre los grupos de 1º y 2º, 1º y 3º, 1º y 4º, y, 2º y 3º curso.

Consecutivamente, se valora la capacidad predictora de las variables independientes, curso y género, sobre la variable dependiente de número de palabras escritas en la galaxia de ira, mediante modelos de regresión lineal múltiple por pasos. En un inicio, con una valoración únicamente de la variable curso, y, posteriormente con la adición al análisis del género (curso + género). En este análisis observamos que tanto en las etapas educativas de primaria y universidad, la variable curso es una acción predictora de carácter directo de la variable “ira” y que el hecho de añadir el género no incrementa esta capacidad predictora del modelo anterior. En el alumnado de secundaria la variable curso es predictora, como en los/las anteriores participantes, pero además añadir el género sí incrementa significativamente la capacidad predictora de este modelo. Cabe destacar que, en todos los casos, los modelos muestran valores adecuados en los indicadores de multicolinealidad y aceptables en los indicadores de generalización.

5. Conclusiones y discusión

Este estudio se focaliza en dos aspectos cruciales para la adaptación cotidiana de cualquier persona: la emoción de ira y el vocabulario emocional. Ambas son caras de una misma moneda, siendo una herramienta para gestionar la otra y, en consecuencia, posibilitar la adaptación contextual (Bisquerra y Filella, 2018). Por consiguiente, se vislumbra evidente la importancia de trabajar en el desarrollo del vocabulario emocional desde edades tempranas. Pues este, permite satisfacer las demandas sociales y académicas, además de revertir el impacto que ya tienen en nuestra sociedad el analfabetismo emocional (Li y Yu, 2015). De hecho, poseer un vocabulario pobre y escaso sitúa al niño o a la niña en una situación de riesgo en el desempeño académico, la alfabetización y las competencias emocionales, que pueden llegar a inferir en su salud mental en edades

adultas (Schoon et al., 2010).

En este estudio, los resultados nos muestran que los/las participantes del grupo de educación primaria muestran diferencias significativas entre grupos, concretamente entre el primer curso y el resto. Tal y como señalan Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021), esta es una etapa de transición que supone un salto madurativo con retos tan importantes como: la dificultad de concentración, autonomía, cambio de metodologías, la adquisición del proceso de lectoescritura, etc. Además, en este desarrollo también se incluye la teoría de la mente y su repercusión en la empatía, estos componentes actúan como mitigadores de la ira y permiten la anticipación de los efectos emocionales que tendrán los propios actos en los demás (Degner y Gruber, 2011).

En cambio, en la etapa de secundaria no solo hay un impacto del curso, sino que el género se convierte en un potente factor predictivo. Efecto que puede explicarse tanto desde una óptica biológica como desde una perspectiva social. Por un lado, a nivel biológico, los chicos producen mayores niveles de excitación y una menor capacidad de inhibición y lenguaje (Sanchis-Sanchís et al., 2020). Por otro, el entorno y los estereotipos y roles de género presentes en él pueden condicionar la expresión emocional (Dylman et al., 2020). En relación con el impacto del curso en los resultados de este grupo de participantes, reafirmarían la importancia del momento del ciclo vital. Las diferencias significativas, que se hallan en el primer curso y tercero de la ESO, señalan precisamente cambios y saltos evolutivos. En primero de la ESO, al igual que en el caso de primaria, se originan muchos cambios sociales (currículum, roles, ambiente, etc.) y un conjunto de transformaciones (sociales, biológicas, psicológicas y físicas) que pueden producir una alteración de la estabilidad emocional, desembocando en ira (Riquelme et al., 2018), para los que los/las adolescentes de 13 y 15 años tienen pocas estrategias de regulación emocional con que protegerse de este factor de riesgo y de la posibilidad de desarrollar psicopatología (Zimmerman e Iwanski, 2014).

Por último, en el grupo universitario se encuentra una alta variabilidad. Siguiendo con los indicios observados en la literatura previa, la edad y el curso nos exponen diferencias significativas en la producción de vocabulario emocional de la familia de la ira. Así pues, de acuerdo con Hagler et al. (2016), esta etapa de edad (de 18 a 25 años) es el mayor período de crecimiento en estrategias de regulación emocional respecto a la adolescencia. Asimismo, el género parece condicionar las estrategias utilizadas, mientras las mujeres tienden a buscar apoyo social y a la rumiación, los hombres evitan y suprimen (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011; Zimmermann e Iwanski, 2014).

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de esta investigación, este estudio recoge muestras de etapas independientes y se consideraría interesante valorar la posibilidad de hacer un seguimiento de la evolución del vocabulario de los mismos individuos, donde analizar el componente mediador de la “edad” como variable. También, se podrían ampliar y relacionar los resultados con las estrategias de regulación emocional con un instrumento como el CERQ (Domínguez y Merino, 2015).

En conclusión, teniendo en cuenta los pocos estudios que se centren de forma tan específica en el análisis de una emoción y su vocabulario emocional sería especialmente interesante poder continuar investigando en el futuro.

6. Referencias

- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., y Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569–586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., y Hill, J. (2010) Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, art. 109. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss-praxis.
- Bisquerra, R. (2017). *Universo de Emociones*. PalauGea.
- Bisquerra, R., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161–172. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Degner, S., y Gruber, H. (2011). Social and Educational perspectives on empathy. En B. Weber, E. Marsal y T. Dobashi (eds.), *The politics of Empathy* (pp. 101–139). Lit Verlag.
- Domínguez S. A., y Merino C. A. (2015). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: Análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25–36.
- Dylman, A. S., Blomqvist, E., y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681–694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. S. Scherer y P. Ekman

- (eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319–344). Routledge.
- Filella, G., y Oriol, X. (2011). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En R. Bisquerra (coord.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence*. Bantam books.
- Gómez-Marí, I., y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? Percepciones de familias y profesionales de la educación. *REIDOCREA*, 10(4), 1–14. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66309>
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2209-0>
- Li, Y., y Yu, D. (2015). Development of emotion word comprehension in Chinese children from 2 to 13 years old: Relationships with valence and empathy. *PLoS ONE*, 10(12), e0143712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143712>
- Nolen-Hoeksema, S., y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51, 704–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Ridgeway, D., Waters, E., y Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901–908. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.901>
- Riquelme, M., Garcia, O. F., y Serra, E. (2018). Desajuste psicosocial en la adolescencia: socialización parental, autoestima y uso de sustancias. *Anales de Psicología*, 34(3), 536–544. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315201>
- Rusting, C. L., y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 790–803. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.790>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., y Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, art. 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., y Law, J. (2010). Children's language ability and psychosocial development: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), 73–80. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-3282>
- Teberosky, A., y Colomer T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a*

escriure. Vicens Vives.

Vine, V., Boyd, R. L., y Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature communications*, *11*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>

Westrupp, E. M., Reilly, S., McKean, C., Law, J., Mensah, F., y Nicholson, J. M. (2020). Vocabulary Development and Trajectories of Behavioral and Emotional Difficulties Via Academic Ability and Peer Problems. *Child Development*, *91*(2), e365–e382. <https://doi.org/10.1111/cdev.13219>

Zimmermann, P., e Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Factores que inciden en el desarrollo de la autoestima del profesorado de secundaria. Un análisis con enfoque mixto

(Factors that affect the development of self-esteem of Secondary school teachers. An analysis with a mixed approach)

Huertas Fernández, José Manuel

Departamento de Economía, Métodos Cuantitativos e Historia Económica/
Facultad de Ciencias Empresariales/ Universidad Pablo de Sevilla

Romero Rodríguez, Soledad

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)/
Facultad de Ciencias de la Educación/ Universidad de Sevilla

Resumen

La autoconciencia es la base para una buena relación consigo mismo. Hemos desarrollado una investigación para el estudio de los factores de influencia la autoestima del profesorado de enseñanza secundaria. La muestra ha consistido en 456 docentes en activo en el curso 2018/19 de esta etapa educativa. El marco teórico ha utilizado como referencia el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales. El diseño metodológico seguido tiene un enfoque mixto, donde la recogida de datos cuantitativos se ha realizado a través del cuestionario de desarrollo emocional CDE A-35 y para los procedimientos cualitativos se han realizado entrevistas autobiográficas que incorporaban técnicas para que los 7 informantes tomaran conciencia de su diálogo interior y sus necesidades de formación en este ámbito. Los resultados de esta investigación han revelado que existen factores como la enseñanza y, en combinación, como el sexo y la conciliación entre la vida laboral y la familiar que inciden en su desarrollo.

Palabras clave: *Desarrollo profesional, Coaching personal, Autoestima, Narrativa autobiográfica.*

Abstract

Self awareness is the basis for a good relationship with yourself. We have proposed an study the emotional autonomy of Secondary school teachers while identifying their

factors of influence and becoming aware of their training needs in this area. The sample consisted of 456 teachers in the 2018/19 academic year of this educational stage. The theoretical framework that we use as a reference is based on the Pentagonal Model of emotional competences. The methodological design followed has a mixed approach, where the collection of quantitative data has been carried out through the CDE A-35 emotional development questionnaire and for the qualitative procedures, autobiographical interviews have incorporated techniques so that the 7 informants became aware of their internal dialogue and their training needs in this field. The results of this research have revealed that there are factors such as “teaching” and, in combination, such as “gender” and “planning” that affect their development.

Keywords: *Professional development, Life Coaching, Self-Esteem, Narrative-Autobiographical.*

1. Introducción

Llevamos unos años en los que las reformas educativas, la digitalización de los centros y otras secuelas de la pandemia COVID-19 están dibujando una realidad educativa muy diferente en los centros educativos de secundaria. Una de las consecuencias más inmediatas de esta situación la está padeciendo el profesorado, que lo refleja en su ajuste emocional. El estrés laboral y el síndrome de estar “quemado” o *burnout* (Sánchez-Pujalte et al., 2021) está afectando a su propia salud y bienestar (Ramberg et al., 2020).

Las capacidades de comprender, gestionar y expresar los aspectos emocionales y sociales de la vida se denominan competencias emocionales (Mayer et al., 2004) y entre ellas se encuentra la autoestima, que pertenece a la Autonomía emocional según el modelo pentagonal de Bisquerra Alzina & Pérez-Escoda (2007). Cada vez se encuentran más estudios que evidencian la necesidad de que este colectivo posea un bagaje propio y sólido en esta habilidad de autogestión personal debido a las características específicas de su profesión (Falcón Linares, 2021; Huertas Fernández & Romero Rodríguez, 2019). En la revisión de la literatura científica se ha detectado la existencia de una serie de factores en la carrera del profesorado, como el sexo (Reilly et al, 2014); la edad (Mohammed, 2017); la especialidad (Moret & Martínez, 2017); o la titularidad pública o privada de su centro docente (Barrientos-Fernández et al., 2020) que inciden en el desarrollo de esta competencia emocional.

2. Objetivos de investigación

En este trabajo se plantea estudiar los factores que inciden en el desarrollo de la autoestima del profesorado de enseñanza secundaria de Andalucía. Este objetivo se ha concretado a través de un primer diagnóstico inicial cuantitativo para el posterior diseño de entrevistas autobiográficas provistas de técnicas que han servido para que el profesorado tomara conciencia de sus propias necesidades de formación en este ámbito.

3. Metodología

3.1. Muestra y selección de informantes

La muestra de 456 docentes para los procedimientos cuantitativos de la investigación cuenta con profesorado en activo que imparte enseñanza secundaria en 28 centros educativos de Andalucía Occidental (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla) durante el curso escolar 2018/19. El muestreo no probabilístico ha tenido un carácter intencional e incidental para obtener una muestra representativa atendiendo centros de titularidad pública y privada/concertada; ubicación urbana, periurbano y rural...

Para llegar a obtener un nivel aceptable de profundidad en las entrevistas y, por tanto, de calidad, a partir de los resultados de los datos cuantitativos se eligen de manera deliberada informantes que atiendan la diversidad (sexo, antigüedad cuerpo, edad, situación administrativa, localización), que representaran puntuaciones extremas en los análisis de las competencias emocionales del Modelo Pentagonal de competencias emocionales y que, a su vez fueran personas responsables, reflexivas y dispuestas a participar en la investigación.

3.2. Instrumento y procedimiento de recogida de información cuantitativa

La recogida de datos para la metodología cuantitativa se ha llevado a cabo mediante un proceso telemático con el “Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A35 v.3)” (versión 35 ítems), que ha seguido un riguroso proceso de construcción (Pérez-Escoda, 2010) y de validación (Pérez-Escoda et al., 2021).

Esta prueba estandarizada para la evaluación de las competencias emocionales contiene ítems correspondientes a la Autonomía emocional y, en concreto, para la autoestima, como “me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo”, y aporta una puntuación para esta competencia. Se trata de una escala tipo Likert con once opciones de respuesta de cero a diez que devuelve una puntuación que se encuentra entre el 0 (ausencia) y el 10 (dominio absoluto), que debe interpretarse como potencial de desarrollo.

3.3. Técnicas de recogida de información cualitativa

El estudio cualitativo ha contado con un procedimiento estructurado en varias fases para explicar y ampliar los resultados obtenidos en el cuestionario. La selección de los 7 informantes cuidaba la diversidad (sexo, antigüedad, cuerpo, edad, especialidad, situación administrativa, localización geográfica) y representaba las puntuaciones extremas en los análisis cuantitativos de esta competencia emocional.



Figura 1. Fases del procedimiento cualitativo

El guion de la entrevista autobiográfica se ha basado en el de *Life Story Interview* utilizado en Freixa-Niella & Llanes-Ordóñez (2019) a la que se han incorporado recursos como el fotolenguaje (Romero-Rodríguez et al., 2021b) y herramientas de coaching (Grant, 2003). En todo momento se ha pedido a la persona participante que en su relato considerara la vinculación entre su carrera y trayectoria personal con el *fluir* y la gestión de las emociones, reflexionando sobre las personas que ha tenido alrededor, las decisiones que ha adoptado, los sucesos clave o momentos críticos, los roles, etc. para la construcción de la trama (Gibbs, 2012).

A continuación, se procedió a la transcripción y la correspondiente reducción o simplificación de datos. Para ello, se han llevado a cabo distintas fases. La primera tarea en el análisis de datos fue la reducción o simplificación mediante la segmentación de unidades, la codificación y la categorización (Peterson, 2017). Esto se llevó a cabo a través del análisis temático interpretativo de las transcripciones con comparaciones

constantes. Se interpretaron las agrupaciones de códigos después de identificar los ‘temas’ que provocan alguna competencia emocional (procedimiento deductivo) y se estableció un sistema de categorías que representa los factores que inciden en su presencia y desarrollo (procedimiento inductivo), tanto del ámbito personal como del entorno próximo del profesorado.

4. Resultados

El primer estadístico que se presenta para caracterizar la distribución de frecuencias de la variable competencia emocional percibida es la media aritmética de cada competencia emocional, que pueden oscilar entre 0 y 10. El segundo y tercer estadístico son la desviación estándar o típica y el coeficiente de variación de Pearson que dan una idea aproximada del esparcimiento de la variable en torno a la medida de posición. Los estadísticos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Estadísticos de la autonomía emocional del profesorado.*

Mínimo	Máximo	Media aritmética	Desviación típica	C. V. de Pearson
1,17	10,00	4,99	1,76	0,35

Como puede observarse, los coeficientes de variación de Pearson muestran que la competencia emocional media es suficientemente representativa de la autonomía emocional. Aunque presenta una cierta dispersión alrededor de esta medida apunta que, por lo general, el profesorado de secundaria suspende en esta competencia emocional.

Para analizar si existían diferencias significativas en la percepción respecto a las variables estadísticas que caracterizan la muestra de profesorado se aplicó la Estadística Inferencial, que incorpora técnicas matemáticas para realizar una aproximación más precisa de los factores que pueden estar incidiendo en la autonomía emocional de la muestra. En concreto, los resultados correspondientes a cada factor se muestran en la tabla 2 acompañados de los parámetros de los contrastes de hipótesis, que ofrecen las evidencias científicas acerca del desarrollo emocional.

Tabla 2. Estadísticos de los contrastes de hipótesis por factores de influencia.

Sexo	Formación emocional	Edad	Ámbito	specialidad	Titularidad
(t=-2,796; p=0,00**)	(t=3,72; p=0,00**)				

**p<0,01

Como puede observarse en la tabla 2, las variables estadísticas: “sexo” y “formación emocional” son las únicas que influyen en las percepciones que tiene el profesorado de su autonomía emocional.

Sistema de categorías

Las entrevistas autobiográficas, la entrevista grupal de coanálisis y la de contraste se grabaron y se transcribieron para realizar el análisis cualitativo de la información. Los investigadores codificaron e interpretaron las agrupaciones de códigos para identificar los factores o ‘temas’ (Braun & Clarke, 2006) que influían en la autoestima. Este análisis se ha llevado a cabo en dos etapas:

1. La identificación de la dimensión autoestima de la autonomía emocional (deductivo).
2. La identificación de factores que ponían de manifiesto el dominio o la necesidad de formación en la autoestima (inductivo).

Tabla 3: Factores de influencia en la autonomía emocional del profesorado

	Necesidades de formación	Factor/es
Autoestima	Ausencia: <i>“Sí, por ejemplo, hasta ahora los domingos me quedo en casa porque considero que de esa manera la comida la preparo para toda la semana pues que no pasa nada porque esas cosas no se hagan, por tener esa cuadrícula mental previa”</i> (EAINPL13C).	Planificación/ Conciliación entre vida familiar y laboral Sexo
	Dominio: <i>“no pasaba nada, que lo importante es que a mí me gusta mi trabajo y que había tenido la oportunidad de conocer un montón de compañeros”</i> (EAINVD13C).	Vocación docente/Vivencia de condiciones laborales Relaciones sociales/ con iguales
	Dominio: <i>“porque después de trabajar dando clase te</i>	Vocación docente/Enseñanza

	<p><i>das cuenta de que el enseñar cosas a los demás también te permite reflexionar sobre ti mismo y sobre tu experiencia, también te da una forma de ver el mundo, una manera distinta” (EATECVD3E).</i></p>	
--	---	--

La tabla de factores que acabamos de ver (tabla 3) puede representarse también desde el enfoque sistémico de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2018) al igual que en la figura 2, que considera la carrera como un proceso dinámico (Romero- Rodríguez et al, 2021a) que tiene en cuenta, además de la dimensión temporal, es decir, pasado/presente/futuro, la espacial, en la que se encuentra el profesorado. Por un lado, encontramos el sistema intrapersonal, que amplían el sexo y la formación emocional, y aquí está representado por los factores personales (vocación por la enseñanza y la vivencia de las condiciones laborales) y, por otro, los sistemas sociales, simbolizados por los factores del entorno próximo/medio, y aquí representados por las conciliación entre la vida laboral y la familiar y relaciones interpersonales con iguales.

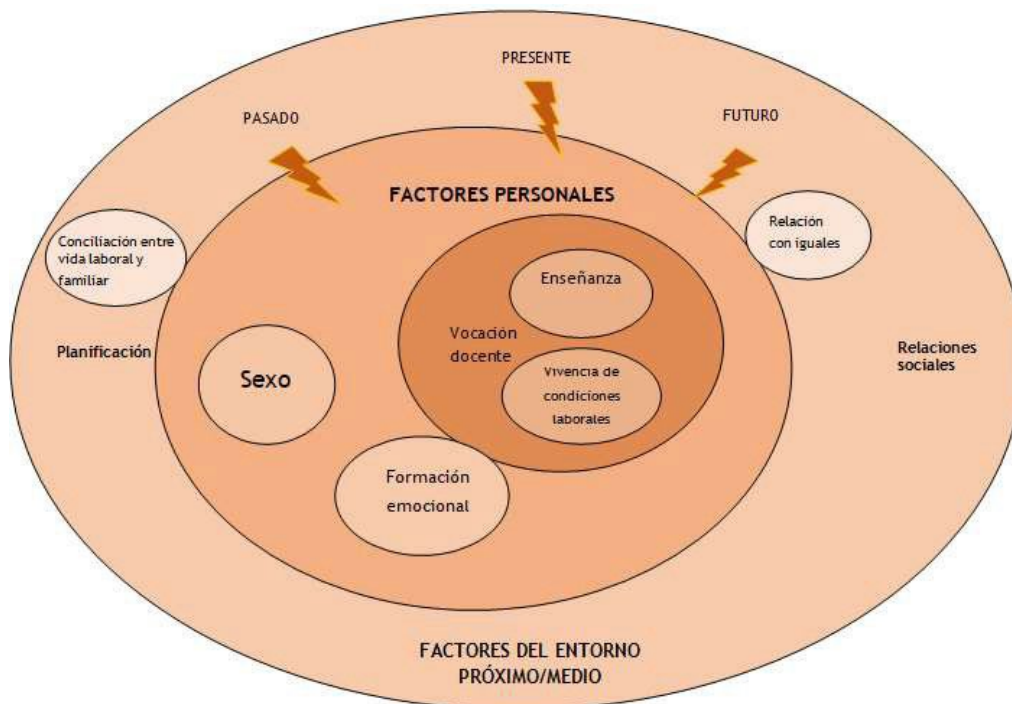


Figura 2. Sistema de influencias de la autoestima. Basado en sistema de influencias de la carrera de McMahon & Patton (2018, p.232). Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

La autoestima docente ha aparecido en este trabajo asociada positivamente con el factor “enseñanza” y “vivencia de condiciones laborales” de la categoría “vocación docente”. De hecho, ya Reilly et al. (2014) definía como un estado emocional placentero o positivo resultante de su valoración del trabajo o sus experiencias laborales relacionada con la satisfacción en el trabajo. Más recientemente, Çevik (2017) concluyen que se trata de una variable predictora en el profesorado ($r=0.23$, $p<0.05$).

Desde otra perspectiva, Hugo, V. (2017) puntualiza que la autoestima docente no se reduce a un sentimiento de autosatisfacción, asignándole, pues, una gran relevancia a las relaciones con los demás y con el entorno. De ahí que en este estudio con el profesorado de Andalucía las “relaciones sociales con iguales” hayan resultado uno de los factores que influyan en su presencia y su desarrollo. Con respecto a ello, encontramos, además, otros trabajos, como el de Mbuva (2016), que también asocian este constructo con las relaciones con los demás, que están basadas en la confianza y el sentido común de las limitaciones personales y ajenas.

Otro de los objetivos principales de esta investigación es que el profesorado reflexionara y tomara conciencia de sus necesidades de formación en autoestima. Para ello, se han llevado a cabo entrevistas, tanto individuales como en grupo, que han servido para ese cometido y para ampliar y profundizar la información relativa a los factores de influencia. En este sentido, la combinación del factor “sexo” y de la “conciliación entre la vida familiar y la vida laboral” revelan carencias en este ámbito, sobre todo de las profesoras andaluzas. Llama la atención que, incluso, las informantes que habían recibido “formación emocional” presentaran limitaciones en esta competencia emocional. Existen investigaciones (Farnsworth, 2019) que también sugieren que los elementos de la cultura del lugar de trabajo contribuyen en gran medida al equilibrio emocional de los docentes. La investigación que se ha realizado con el profesorado de secundaria de Andalucía presenta algunas limitaciones. Por ejemplo, respecto a las muestras de docentes, el profesorado que ha respondido al cuestionario CDE-A35 se ha restringido a centros de Andalucía Occidental, y sobre todo a la provincia de Sevilla, cuando lo ideal hubiera sido tener representación de docentes de Málaga o de Almería para generalizar los resultados a toda Andalucía.

Una propuesta para investigaciones futuras es recabar datos de variables concretas que también estén relacionadas, como por ejemplo la satisfacción con la vida, que según

Pérez-Escoda & Alegre (2016) se refiere a la percepción personal sobre la propia situación en la vida basada en los propios intereses, objetivos y expectativas influenciados por el contexto cultural de referencia.

6. Referencias

- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78.
- Bisquerra Alsina, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Çevik, G. B. (2017). The Roles of Life Satisfaction, Teaching Efficacy, and Self-Esteem in Predicting Teachers' Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 338-346.
- Falcón Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 215-229.
- Farnsworth, I. (2019). The Case for Investing in Teacher Wellness. *Center for Cities & Schools*.
- Freixa-Niella, N., & Llanes-Ordóñez, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera Gazo (Coord.). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Editorial Laertes.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(3), 253-263.
- Huertas Fernández, J. M., & Romero Rodríguez, S. (2019a). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria: análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(3), 120-139.
- Hugo, V. (2017). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*,

16(5), 59.

- McMahon, M., & Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: Contributions of the systems theory framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(2), 229-240.
- Mohammed, A.(2017). Impact of Demographic Variables in the Development of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*. 13(1), 1-10. 10.5539/ass.v13n1p1.
- Moret, M. G., & Martínez, R. I. (2017). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 337-340.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alsina, R., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N. & Alegre, A. (2016). Satisfacción con La Vida: Predictores y Moderadores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 131–140.
- Pérez-Escoda, N., Rosselló, A. A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60.
- Peterson, B. L. (2017). Thematic analysis/interpretive thematic analysis. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1-9.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830.
- Reilly, E. D., Rochlen, A. B., & Awad, G. H. (2014). Men's self-compassion and self-esteem: the moderating roles of shame and masculine norm adherence. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(1), 22.
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & García-Jiménez, E. (2021a). Career development learning in childhood: a collaborative guidance approach in Spanish low-income contexts. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-18.
- Romero-Rodríguez, S.; Moreno-Morilla, C.; Muñoz-Villaraviz, D.; Resurrección-Pérez, M. (2021b). Career Exploration as Social and Emotional Learning: A Collaborative Ethnography with Spanish Children from Low-Income Contexts. *Education Science*, 11, 431.

**La relación entre la seguridad emocional, el temperamento en adolescentes y la
violencia filio-parental**

*The relationship between child-to-parent violence, emotional security and adolescent
temperament.*

Mirian Junco Guerrero

David Cantón Cortés

Francisco Javier Fernández Baena

Universidad de Málaga

Resumen

La violencia filio-parental (VFP) es un tipo de violencia intrafamiliar que comprende conductas de violencia física, psicológica y/o económica, dirigida a los y las progenitores o a aquellos que ocupen su lugar. El objetivo del estudio fue evaluar los factores de riesgo de la VFP, concretamente, analizar las relaciones de la seguridad emocional en el sistema familiar y el temperamento con la VFP en función del sexo de los participantes, controlando la edad y el curso de los mismos. La muestra estuvo formada por 569 participantes (278 chicas y 291 chicos) con edades comprendidas entre 13 y 22 años ($M = 15.64$; $DT = 1.33$). La VFP se evaluó mediante el Cuestionario de Violencia Filio-Parental; la seguridad emocional a través de la Escala de Seguridad en el Sistema Familiar; y el temperamento por medio del *Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised*. Los análisis de regresión lineal múltiple mostraron que la VFP, tanto hacia el padre como hacia la madre, se relacionaba con la desvinculación en el sistema familiar. Además, la VFP hacia la madre se relacionó con la preocupación. Por otro lado, se encontró una relación entre la agresión y el estado deprimido y la VFP hacia la madre y hacia el padre. Se hallan resultados diferentes en función del sexo del agresor. Esta investigación implica un aumento en el conocimiento acerca de las variables de riesgo relacionadas con la VFP, concretamente con la seguridad emocional y el temperamento de los adolescentes.

Palabras clave: violencia filio-parental, seguridad emocional, adolescencia, temperamento

Abstract

Child-to-parent violence (CPV) is an intrafamily violence that includes physical, psychological and/or economic violence towards to parents or those who take their place. The aim of the study was to evaluate the risk factors of CPV, specifically, to analyze the relationships of emotional security in the family system and temperament with CPV according to the sex of the participants, controlling age and course of the participants. The sample comprised 569 participants (278 girls and 291 boys) aged 13 to 22 years ($M = 15.64$; $SD = 1.33$). CPV was assessed by the Child-to-Parent Violence Questionnaire; emotional security by the Family System Security Scale; and temperament by the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised. Multiple linear regression analyses showed that CPV toward both father and mother was related to disengagement in the family system. In addition, CPV toward the mother was related to preoccupation. On the other hand, a relationship was found between aggression and depressed mood and CPV toward the mother and toward the father. Different results were found according to the sex of the aggressor. This research implies an increase in knowledge about risk variables related to CPV, specifically with emotional security and temperament of adolescents.

Keywords: *child-to-parent violence, emotional security, adolescence, temperament*

1. Introducción teórica

La violencia filio-parental (VFP) es un tipo de violencia familiar definida como:

Aquella a través del cual el menor exhibe conductas de maltrato contra sus progenitores (o quienes ejerzan su función), consciente e intencionalmente, a lo largo del tiempo y de forma reiterada, causándoles sufrimiento y/o daño independientemente de que su víctima sea consciente de ello, utilizando la violencia psico-emocional, física y/o económica con el fin de obtener control, el dominio y el poder sobre su víctima para conseguir lo que desea, en detrimento de la autoridad, autoestima y cometido educativo de sus progenitores (Molla-Esparza y Aroca-Montolío, 2018, p.17).

Las cifras de prevalencia de la VFP se han visto incrementadas en las últimas décadas. A nivel internacional, las investigaciones realizadas por Margolin y Baucom (2014) en Estados Unidos y Canadá, indican cifras de VFP física entre el 11% y el 22% y de VFP psicológica entre el 51% y 75%. A nivel nacional, los estudios señalan cifras de VFP psicológica entre 72.2% y 97.1%, de VFP física entre 4.7% y 15% y de VFP económica y de control y dominio entre 67% y 70%, respectivamente (Cano-Lozano et al., 2021).

Debido al crecimiento en las tasas de este tipo de violencia, son numerosos los investigadores que han evaluado qué factores podrían considerarse de riesgo para el desarrollo de la misma, tratando de generar un modelo explicativo. Recientemente, Del

Hoyo-Bilbao et al. (2020), siguiendo la Teoría Ecológica Anidada, señalan que, a nivel ontogénico, la impulsividad o el abuso de sustancias podrían ser predictores de la VFP; a nivel familiar o microsistema, destacan la ineficacia parental, y, por último, a nivel contextual o exosistema, indican la influencia de los pares conflictivos como variable de riesgo para la VFP. Sin embargo, aún carecemos de un modelo explicativo que integre las distintas variables predictoras de la VFP.

Este estudio se centra en investigar las variables de la seguridad emocional en el sistema familiar y el temperamento en adolescentes como factores predictores de la VFP.

1.1. Seguridad emocional en el sistema familiar

Debido al contexto en el que se desarrolla la VFP, el estudio de las variables familiares como predictores de la misma ha cobrado especial importancia en la literatura científica. Autores recientes señalan la seguridad emocional en el sistema familiar como una variable relacionada con la VFP (Junco-Guerrero et al., 2021).

La seguridad emocional en el sistema familiar se define como el sentimiento de seguridad, estabilidad y bienestar en el menor que proviene de relaciones familiares positivas y estables con sus cuidadores principales (Cummings et al., 2006). El menor alcanza la seguridad emocional en su sistema familiar cuando genera relaciones sólidas con sus cuidadores, percibiéndolos como disponibles. Sin embargo, cuando el menor tiene figuras de apego o cuidadores inestables e inconsistentes, llega a desarrollar estrategias de regulación emocional inadecuadas, tales como la desvinculación (distanciarse de las relaciones familiares) y la preocupación (mantenerse hipervigilante en las relaciones familiares) (Forman y Davies, 2005). El estudio realizado por Junco- Guerrero et al. (2021) indica que existe una relación entre la inseguridad emocional en el sistema familiar y el desarrollo de VFP. Sin embargo, aún no existen estudios que evalúen dicha variable en función del sexo del agresor.

1.2. Temperamento en adolescentes

Atendiendo al nivel ontogénico de la Teoría Ecológica Anidada, en la explicación de la VFP, numerosos estudios han considerado las variables de personalidad del menor agresor como factores de riesgo para el desarrollo de esta violencia. Así, algunos autores señalan el estado deprimido, la personalidad antisocial, la impulsividad, la falta de capacidad reflexiva o la baja tolerancia a la frustración en los menores agresores como variables asociadas con la VFP (Rico et al., 2017). A pesar de la investigación acerca de la relación entre la VFP y los factores de personalidad del menor agresor, existe una escasez en la investigación reciente que considere las variables pertenecientes al

temperamento y auto-regulación del menor que agrede, considerando las diferencias en función del sexo.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación fue evaluar un conjunto de variables como factores de riesgo para la VFP en una muestra compuesta por adolescentes. Concretamente, se pretendió evaluar la relación entre la seguridad emocional en el sistema familiar (seguridad, preocupación y desvinculación), el temperamento en adolescentes (tolerancia a la frustración, agresión y estado deprimido) y la VFP, controlando la edad, el curso y el sexo de los participantes.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra de la investigación se compuso de 569 participantes, de los cuales 291 eran chicos y 278 chicas, que procedían de cinco centros educativos situados en la provincia de Málaga. Los participantes eran adolescentes que cursaban Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º), Bachillerato (1º y 2º) y Formación Básica Profesional (1º y 2º).

3.2. Instrumentos

Con el objetivo de recabar la información de interés para el estudio, se administró un cuestionario que recogía información sociodemográfica, así como las siguientes escalas: *Cuestionario de Violencia Filio-parental* (CPV-Q, Contreras et al., 2019). Instrumento para evaluar las conductas de VFP en sus diferentes tipologías (psicológica, económica, física y control y dominio), a través de 14 ítems en escala tipo Likert. Contreras et al. (2019) señalan una consistencia interna del instrumento elevada, con un coeficiente alfa de Cronbach de .89 y .88 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, respectivamente; .92 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre; .55 y .57 para la violencia económica hacia el padre y hacia la madre; y .79 para la violencia de control y dominio hacia el padre y hacia la madre. En nuestro estudio, el coeficiente de alfa de Cronbach fue de .78 y .76 para la violencia psicológica hacia el padre y hacia la madre, respectivamente; .65 y .64 para la violencia física hacia el padre y hacia la madre; .40 para la violencia económica hacia el padre y hacia la madre; y .50 y .45 para la violencia de control y dominio hacia el padre y hacia la madre.

Security in the Family System Scale (SIFS; Forman y Davies, 2005). Es una escala que se utiliza para analizar la seguridad emocional en el sistema familiar. Contiene 15 ítems en escala de respuesta tipo Likert que evalúan las estrategias que pueden utilizar los menos para mantener su seguridad emocional: seguridad, desvinculación y preocupación.

Forman y Davies (2005) hallan un coeficiente de alfa de Cronbach del instrumento de .76 para la preocupación y .80 para la desvinculación. En nuestro estudio, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach de .86 para la preocupación y .78 para la desvinculación.

Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R, Capaldi y Rothbart, 1992). Es un cuestionario diseñado para evaluar el temperamento y la auto-regulación de los adolescentes mediante escalas de temperamento y escalas de conducta (agresividad y estado deprimido). El instrumento consta de 65 ítems en escala de respuesta tipo Likert. Ellis y Rothbart (2001) muestran un coeficiente de alfa de Cronbach de .65 a .86 en las escalas de temperamento, .71 para la escala de agresión y .76 para la escala de estado de ánimo deprimido. En nuestro estudio, se halló un coeficiente de alfa de Cronbach de .56 a .79 para las escalas de temperamento, .68 para la escala de agresión y .70 para la escala de estado de ánimo deprimido.

3.3. Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron a través del paquete estadístico IBM SPSS, versión 27. Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (con una probabilidad para F de entrada $p = .05$ y de salida $p = .10$), con el propósito de evaluar la relación entre la seguridad emocional y el temperamento en adolescentes y la VFP, controlando la edad, el sexo y el curso de los participantes. Posteriormente, se evaluó la relación entre las variables indicadas en función del sexo de los participantes, controlando la edad y el curso.

4. Resultados

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de la variable VFP en sus diferentes tipologías (física, psicológica, económica y control-dominio).

Tabla 1.

Análisis de los estadísticos descriptivos de las tipologías de VFP.

Variable		<i>M</i>	<i>DT</i>	Min	Max
VFP Madre	Física	.20	.81	.00	9
	Psicológica	2.10	2.79	.00	16
	Económica	.84	1.46	.00	9
	Control	2.84	2.64	.00	13
	Total	5.98	5.42	.00	42
VFP Padre	Física	.22	.91	.00	9
	Psicológica	1.88	2.79	.00	16
	Económica	.66	1.34	.00	10

Control	2.45	2.57	.00	14
Total	5.19	5.50	.00	42

Las Tablas 2 y 3 muestran los análisis de regresión lineal múltiple realizados con el propósito de evaluar la relación entre la seguridad emocional en el sistema familiar, el temperamento y la VFP, en función del sexo de los participantes y controlando las variables edad y curso.

En cuanto a la VFP hacia la madre (Tabla 2), el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .23, $F(8.76) = 8, p < .001$, mostró que, en el caso de los chicos, se produce una relación significativa con la desvinculación en el sistema familiar, $\beta = .53, p < .001$. El modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .24, $F(8.55) = 8, p < .001$, indicó que, en el caso de las chicas, se halla una relación con la agresión $\beta = .26, p < .001$ y el estado deprimido $\beta = -.18, p < .05$. Asimismo, los resultados indican una relación entre la VFP hacia la madre y la desvinculación en el caso de las chicas, $\beta = .30, p < .001$.

En cuanto a la VFP hacia el padre (Tabla 3), el modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .17, $F(5.74) = 8, p < .001$, mostró que, en el caso de los chicos, al igual que en la VFP hacia la madre, se produce una relación significativa con la desvinculación en el sistema familiar, $\beta = .22, p < .01$. El modelo de regresión lineal múltiple con R^2 ajustada = .30, $F(11.31) = 8, p < .001$, indicó que, en el caso de las chicas, se encuentra una relación con la agresión $\beta = .23, p < .01$ y con el estado deprimido $\beta = -.26, p < .001$, al igual que en la VFP hacia el padre. Además, se indica una relación entre la VFP hacia el padre y la desvinculación $\beta = .42, p < .001$ y la preocupación $\beta = .17, p < .05$, en el caso de las chicas.

Tabla 2.

VFP hacia la madre en función del sexo de los participantes.

Variable	R^2 Ajustada	F	$\sqrt{\beta}$	t
Chicos	.23	8.76***		
Tolerancia frustración			.07	.97
Agresión			.10	1.49
Estado deprimido			.07	1.04
Seguridad			-.01	-.17
Preocupación			.08	.98

Desvinculación		.29	3.74***
Chicas	.24	8.55***	
Tolerancia frustración		.07	1.00
Agresión		.26	3.50***
Estado deprimido		-.18	-2.27*
Seguridad		.02	.25
Preocupación		.09	1.09
Desvinculación		.30	3.22***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Tabla 3.

VFP hacia el padre en función del sexo de los participantes.

Variable	R^2 Ajustada	F	\sqrt{f}	t
Chicos	.17	5.74***		
Tolerancia frustración			.04	.59
Agresión			.08	1.12
Estado deprimido			.13	1.68
Seguridad			.01	.14
Preocupación			.01	.15
Desvinculación			.22	2.70**
Chicas	.30	11.31***		
Tolerancia frustración			.09	1.26
Agresión			.23	3.16**

Estado deprimido	-.26	-3.50***
Seguridad	.12	1.42
Preocupación	.17	2.13*
Desvinculación	.42	4.56***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

5. Conclusiones y discusión

El objetivo del estudio fue evaluar un conjunto de variables como factores predictores de la VFP. Concretamente, se analizó la relación entre la seguridad emocional en el sistema familiar, algunas dimensiones del temperamento y la VFP.

Los resultados mostraron que la inseguridad emocional en el sistema familiar estaba relacionada con la VFP, tanto hacia la madre como hacia el padre. Esto concuerda con otras investigaciones que indican que la VFP se relaciona con la desvinculación en el sistema familiar, así como con una mayor justificación de la violencia (Junco-Guerrero et al., 2021). Además, se hallan resultados diferentes en función del sexo del participante.

Por otro lado, la investigación muestra una relación entre algunas dimensiones del temperamento y ejercer VFP, tanto hacia la madre como hacia el padre. Así, en el caso de las chicas, se halla una relación entre la agresión - realizar acciones agresivas u hostiles, incluyendo la violencia física hacia personas u objetos, violencia verbal y reactividad hostil - y el estado deprimido y la VFP. Estos resultados también coinciden con aquellas investigaciones que hallan una relación entre las características de personalidad del agresor (impulsividad, baja autoestima...) y la VFP (Rico et al., 2017). Este estudio presenta una serie de limitaciones, tales como el carácter retrospectivo y transversal de la investigación, impidiendo realizar asociaciones causales entre las variables estudiadas. Además, la muestra está compuesta por un único tipo de informante, lo que podría generar un sesgo que impidiese la generalización de los resultados. Por tanto, en futuras líneas de investigación sería necesario generar estudios longitudinales que incluyesen varios informantes.

A pesar de las limitaciones, este estudio expone la relación entre la VFP con variables de riesgo, tanto de carácter familiar - la seguridad emocional - como de carácter individual - el temperamento del agresor. Además, plantea resultados diferentes en función del sexo del agresor. Por tanto, es un estudio de interés en la disminución de esta violencia.

6. Referencias

Cano-Lozano, M. C., León, S. P., & Contreras, L. (2021). Child-to-Parent Violence: Examining the Frequency and Reasons in Spanish Youth. *Family Relations*,

70(4), 1132-1149.

- Contreras, L., Bustos-Navarrete, C., & Cano-Lozano, M. C. (2019). Child-to-parent violence questionnaire (CPV-Q): Validation among Spanish adolescents. *International journal of clinical and health psychology, 19*(1), 67- 74.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, J. S. (2006). Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development, 77*, 132–152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x>.
- Del Hoyo-Bilbao, J. D., Orue, I., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2020). Modelos multivariable de violencia filio-parental hacia la madre y hacia el padre entre adolescentes. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12*(1), 11-21.
- Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire. Poster presentado en The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minnesota.
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: The development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 900–916. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00385.x>.
- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of interpersonal violence, 1-22*.
<https://doi.org/10.1177/08862605211006370>.
- Margolin, G., & Baucom, B. R. (2014). Adolescents' aggression to parents: Longitudinal links with parents' physical aggression. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 645-651. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.05.008>.
- Molla-Esparza, C., & Aroca-Montolío, C. (2018). Minors who abuse their parents: Comprehensive definition and their cycle of violence. *Annual Review of Legal Psychology, 28*, 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.01.001>.
- Rico, E., Rosado, J., & Cantón-Cortés, D. (2017). Impulsiveness and child-to-parent violence: The role of aggressor's sex. *The Spanish Journal of Psychology, 20*.

**Evaluación de la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales en
estudiantes de Medicina Veterinaria en Chile**

***Evaluation of Emotional Intelligence and Emotional Competences
in Veterinary Medicine students in Chile***

Verónica López-López

Universidad de Concepción

Nelly Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Chile.

Rosario Cabello González

Universidad de Granada, Universidad de Málaga, España

Pablo Fernández-Berrocal

Universidad de Málaga, España

Resumen

La medicina veterinaria es una profesión con una alta carga emocional que afecta a quienes se desempeñan en diferentes áreas disciplinarias. El objetivo fue analizar los niveles de expresión de diferentes dimensiones de la inteligencia emocional percibida (IE) y los niveles de logro de las competencias emocionales (CE) de los estudiantes de Medicina Veterinaria de dos Universidades Tradicionales de Chile. El estudio se adscribió a una investigación cuantitativa de tipo descriptivo-exploratorio y no experimental. Se aplicó el Test de Inteligencia Emocional (TMMS-24) y el Inventario de Competencias Emocionales (ICEA) a 624 estudiantes. Los resultados del TMMS-24 en las Universidades 1 y 2 mostraron promedios similares, entre 24,8 y 25,9 puntos en las tres dimensiones, en las cuales aquellos estudiantes con calificación excelente, no superan el 15%. En el ICEA en las Universidades 1 y 2 la puntuación más baja fue en la dimensión Regulación Emocional. Conclusión: este es el primer diagnóstico, con bajos niveles de expresión de la IE y EC percibidas por lo que es necesario innovar en los planes curriculares incorporando estos temas en una ruta pedagógica estructurada.

Palabras clave: Educación superior, curriculum, medicina veterinaria, inteligencia emocional; competencias emocionales.

Esta investigación se enmarca en el Proyecto Investigación Multidisciplinaria 20211003107 VRID de la Universidad de Concepción.

Abstract

Veterinary medicine is a profession with a high emotional charge that affects those who work in different disciplinary areas. The objective is to analyze the levels of expression of different dimensions of perceived emotional intelligence (EI) and the levels of achievement of emotional competencies (EC) of the students of the Veterinary Medicine of two Traditional Universities in Chile. The study was ascribed to a quantitative investigation of a descriptive-exploratory and non-experimental type. The Emotional Intelligence Test (TMMS-24) and the Emotional Competence Inventory (ICEA) were applied to 624 students. The results of TMMS-24 in universities 1 and 2 showed similar averages, between 24.8 and 25.9 points in the three dimensions. ICEA in Universities 1 and 2 lowest score was in the Emotional Regulation dimension. Conclusion: this is the first diagnosis, with low levels of expression of the perceived EI and EC so it is necessary to innovate in the curricular plans incorporating these topics in a structured pedagogical route.

Keywords: *Higher education, curriculum, veterinary medicine, emotional intelligence, emotional competencies.*

1. Marco teórico

La medicina veterinaria es una de las profesiones que presenta una mayor tasa de suicidios en distintos países del mundo. Un estudio realizado en Estados Unidos mostró que los Médicos Veterinarios tienen tasas de suicidio significativamente más altas que la población en general, llegando a 1,6 veces sobre la media en hombres y un 2,4 en mujeres (Witte, Spitzer, Edwards, Fowler, y Nett , 2019). Entre los factores de riesgo con mayor frecuencia se encuentra el estrés laboral o también llamado burnout, el cual está asociado a jornadas laborales muy extensas, el aislamiento social y sentimientos de incompetencia frente a los errores de procedimientos médicos, que pueden conducir a estados ansiosos desencadenando alteraciones en la salud mental (Bartram y Baldwin, 2010; Fink-Miller y Nestler, 2018).

Otros de los factores de riesgo está relacionado con el ejercicio profesional, en común con la medicina humana, referido al acceso a medicamentos letales. Esto podría explicar, parcialmente, las altas tasas de suicidio observadas en especial en aquellos profesionales que se encuentran experimentando la etapa entre ideación suicida y el suicidio, ya que al tener conocimiento práctico de la administración de una dosis letal, este acceso facilitaría esta decisión (Hawton, Clements, Simkin y Malmberg, 2000;

Reeve, et al., 2004; Zani, Rosa y Machado, 2020).

Estos resultados han alertado a los profesionales y a las Facultades que dictan la carrera de Medicina Veterinaria, ya que se ha demostrado que los Médicos Veterinarios que han ejercido la profesión por menos de 20 años son los más afectados por patologías psicológicas tales como episodios depresivos, presencia de ideas suicidas e intento de suicidio (Nett et. al, 2015) y se han evidenciado las limitaciones de los actuales programas de formación de pregrado y postgrado, que indican la necesidad de trabajar la prevención en el lugar de trabajo y con estudiantes mediante programas que promuevan la salud mental y la gestión emocional para reducir la incidencia de síntomas vinculados a dificultades adaptativas, discrepancias cognitivas, malestar psicológico y regulación emocional (Weinborn, Bruna, Calventus y Sepúlveda, 2019).

Por su parte, la *World Health Organization* (2014) ha subrayado que las competencias socioemocionales asociadas con la inteligencia emocional (IE) constituyen un factor protector y promotor de la salud, dando lugar a que la educación emocional sea considerada una cuestión de promoción de la salud pública (Bonell et al., 2014; Kimber, Sander y Bremberg, 2008; Pérez- González y Qualter, 2018) debido a que las personas con mayores niveles de desarrollo emocional presentan mayores indicadores de bienestar general y una menor sintomatología depresiva (Eisenberg, 2006; Guerra y Bradshaw, 2008; Goldenberg et al., 2006).

En este sentido, y considerando la necesidad de abordar desde la formación de pregrado el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias emocionales, una investigación realizada en Italia (Brscic et al., 2021) revisó diversas publicaciones en las que se propusieron una serie de medidas para apoyar tanto a estudiantes como profesionales en ejercicio. Entre estas destacaron la necesidad de introducir en los planes de estudio cursos orientados a preparar a los futuros Médicos Veterinarios para lidiar con la muerte de los animales y la contención de los propietarios, la comunicación efectiva con los clientes y el equipo de trabajo y la alfabetización emocional. En cuanto a los profesionales en ejercicio, plantean que es fundamental organizar y dictar programas de capacitación enfocados en el desarrollo de competencias socioemocionales que les permita enfrentar de mejor manera los factores de riesgo para el bienestar psicológico.

La inteligencia emocional (IE), es un constructo que se origina a partir del modelo multidimensional de inteligencia, específicamente asociado a la inteligencia social de Thorndike (1920), quien la define como la capacidad que tienen las personas para

entender cómo llevarse bien con quienes les rodean. Sin embargo, el constructo de IE aparece en la literatura científica, por primera vez en el año 1990 por los psicólogos Salovey y Mayer (1990), quienes sostienen que es la capacidad de razonar las emociones y utilizar la información relacionadas con ellas.

A juicio de Fernández-Berrocal (2021), la IE es la capacidad para reconocer e interpretar adecuadamente las señales y sucesos emocionales propios y de los demás, facilitando la toma de decisiones, una resolución más adecuada de los problemas interpersonales y favoreciendo una mejor adaptación al ambiente o entorno, para lograr sintonía e integración de las experiencias personales y sociales.

Por su parte, el surgimiento de las competencias emocionales es originado en las investigaciones de Saarni (1997, 1999), quien la diferencia del constructo de inteligencia emocional definiéndolas como las capacidades y habilidades requeridas para desempeñarse adaptándose a contextos cambiantes. Para formular el modelo de competencias emocionales, Saarni (1999) retoma tres teorías cuyo punto central es la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socioconstructivista.

En el presente trabajo se realiza un primer diagnóstico sobre los niveles o grados de expresión de diferentes dimensiones de la IE percibida y los niveles de logro de las CE, en estudiantes de 1º a 5º año de Medicina Veterinaria en Chile, con el propósito de orientar las decisiones curriculares en la formación transversal en los procesos de rediseño curricular.

2. Objetivos

Analizar los niveles o grados de expresión de diferentes dimensiones de la IE percibida y los niveles de logro de las CE de los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria de dos Universidades Tradicionales del Consejo de Rectores de Chile.

3. Metodología

El estudio se adscribió a una investigación cuantitativa con enfoque positivista de tipo descriptivo (Bryman y Teevan, 2005), que permitió evaluar la inteligencia emocional y las competencias emocionales de estudiantes de 1º a 5º año. Se utilizó un diseño no-experimental y un carácter transversal con una intencionalidad exploratoria-descriptiva, en un tiempo único, permitiendo realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas (McMillan y Schumacher, 2010).

Se aplicó el Test de Inteligencia Emocional (TMMS-24) (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que es la versión adaptada al español del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y el Inventario de Competencias

Emocionales (ICEA) (López-López, Lagos e Hidalgo, 2021). Participaron 624 estudiantes de una población de 2221 (28.1%) de los cuales 324 (69.7% mujeres) eran de la Universidad 1 y 300 de la Universidad 2 (71.6% mujeres), de manera confidencial, voluntaria y sin retribución económica o de otra naturaleza. Estos aspectos fueron especificados en un consentimiento informado, en donde además se indicaron los propósitos del estudio, las características de la participación solicitada y el derecho a retirarse en cualquier momento.

Se calcularon las medias, desviaciones estándar, medianas, estadígrafos T y Chi² y el nivel de fiabilidad mediante α de Cronbach's

4. Resultados.

En la Tabla 1 se muestran los resultados del TMMS-24.

Tabla 1. *Los niveles de expresión de las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional estimados mediante el TMMS-24 en estudiantes de 1° a 5° año de la carrera de Medicina Veterinaria de las Universidades 1 y 2.*

Dimensión	Categoría	Universidad 1 (n=324)	Universidad 2 (n=300)
Atención	Escasa	124 (38%)	117 (39%)
	Adecuada	152 (47%)	157 (52%)
	Excelente	48 (15%)	26 (9%)
Claridad	Escasa	158 (49%)	139 (46%)
	Adecuada	132 (41%)	137 (46%)
	Excelente	34 (10%)	24 (8%)
Reparación	Escasa	155 (48%)	130 (43%)
	Adecuada	139 (43%)	139 (47%)
	Excelente	30 (9%)	31 (10%)

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos de tendencia central de los resultados del TMMS-24.

Tabla 2. Estadísticas de las dimensiones de la Inteligencia Emocional estimados mediante el TMMS-24 en estudiantes de 1° a 5° año de la carrera de Medicina Veterinaria de las Universidades 1 y 2.

	Estadístico/Dimensión	Atención	Claridad	Reparación
Universidad 1 n=324	Media (DE)	26 (7.4)	24.7 (7.3)	24.8 (6.9)
	Min-Max	8-40	8-40	8-40
	Cronbach's α	0.92	0.91	0.88
Universidad 2 n=300	Media (DE)	25.9 (6.9)	24.8 (7.7)	25.5 (7.1)
	Min-Max	11-40	9-40	10-40
	Cronbach's α	0.91	0.9	0.9

Los resultados del TMMS-24 en la Universidad 1 reportan entre 8 y 40 puntos, con promedios entre 24.7 y 26 puntos. En la Universidad 2 el rango estuvo entre 9 y 40 puntos, con promedios similares, entre los 24.8 y los 25.9 puntos. En la dimensión de Atención, entre 47% y 52% de los estudiantes se clasifica en la categoría, adecuada; claridad, entre 46% y 49% califica como escasa y entre 41% y 49% de forma adecuada. Reparación, entre un 43% y un 48% califica como escasa, y 43% a 47% lo hace como adecuada. En las tres dimensiones, aquellos estudiantes con calificación excelente, no superan el 15% en sus respectivos grupos. En cuanto a la fiabilidad por dimensión, el alfa de Cronbach's más bajo fue 0.88 y el más alto 0.92. es decir, altamente fiables. No se observaron diferencias significativas entre las Universidades ($p>0.05$). Sin embargo, hubo diferencias significativas ($p<0.05$) por género, favorable a hombres, en la dimensión de Reparación en la Universidad 2.

En la Tabla 3 se resumen los resultados de la aplicación del ICEA.

Tabla 3. Los niveles de expresión de las diferentes dimensiones de la Competencia Emocional estimadas mediante el Inventario de Competencias Emocionales (ICEA) en estudiantes de 1° a 5° año de la carrera de Medicina Veterinaria de las Universidades 1 y 2.

Dimensión	Categoría	Universidad 1	Universidad 2
		n=324	n=300
Conciencia Emocional	Deficiente	35 (11%)	37 (12%)
	Regular	218 (67%)	208 (69%)
	Óptimo	71 (22%)	55 (19%)

Regulación Emocional	Deficiente	74 (23%)	76 (25%)
	Regular	200 (62%)	182 (61%)
	Óptimo	50 (15%)	42 (14%)
Autonomía Emocional	Deficiente	8 (3%)	14 (5%)
	Regular	117 (36%)	101 (34%)
	Óptimo	199 (61%)	185 (61%)
Competencias Sociales	Deficiente	7 (2%)	2 (1%)
	Regular	119 (37%)	112 (37%)
	Óptimo	198 (61%)	186 (62%)
Competencias vida y el bienestar	Deficiente	76 (23%)	64 (21%)
	Regular	179 (55%)	167 (56%)
	Óptimo	69 (20%)	69 (23%)

En la Tabla 4 se muestran los estadísticos de tendencia central de los resultados del ICEA.

Tabla 4. Estadísticas de las dimensiones de la Competencia Emocional estimados mediante el ICEA en estudiantes de 1° a 5° año de la carrera de Medicina Veterinaria de las Universidades 1 y 2.

		Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Emocional	Competencias Sociales	Competencias para la Vida y el Bienestar
Universidad 1	Media (DE)	3.7 (0.6)	3.4 (0.7)	4.2 (0.6)	4.2 (0.6)	3.5 (0.8)
	Min-Max	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
	Cronbach's α	0.7	0.8	0.8	0.7	0.8
Universidad 2	Media (DE)	3.6 (0.6)	3.4 (0.7)	4.2 (0.6)	4.2 (0.5)	3.4 (0.9)
	Min-Max	1.8-5	1.3-5	2.2-5	2.5-5	1-5
	Cronbach's α	0.7	0.7	0.8	0.7	0.8

En cuanto a las Competencias Emocionales en la Universidad 1, el menor puntaje fue en la dimensión de Regulación Emocional y el mayor en las dimensiones de Autonomía y Competencias. En la Universidad 2 el más bajo también fue para regulación emocional y el más alto para las dimensiones de autonomía emocional y competencias sociales. Todas superaron el umbral de 0.6 necesario para considerarlas fiables. Se observaron diferencias significativas entre las categorías (deficiente, regular, óptimo) solo en Regulación Emocional ($p < 0.05$).

5. Conclusiones

Los resultados de la presente investigación han generado un primer diagnóstico para la carrera de Medicina Veterinaria de dos Universidades en Chile, analizando los niveles de expresión de la Inteligencia Emocional percibida, así como el logro de Competencias Emocionales. Se requiere innovar en los planes curriculares incorporando estos temas en una ruta pedagógica estructurada ya que hay suficiente evidencia para sostener que mientras más temprano se aprenden habilidades socioemocionales, mayor será el bienestar personal y social.

6. Referencias

- Bartram, D y Baldwin, D. (2010) Veterinary surgeons and suicide: a structured review of possible influences on increased risk. *Veterinary Record* 166(13):388-397 <https://doi.org/10.1136/vr.b4794>
- Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R. y Campbell, R. (2014). *Why schools should promote students' health and wellbeing*. Bmj.
- Brscic, M., Contiero, B., Schianchi, A., y Marogna, C. (2021). Challenging suicide, burnout, and depression among veterinary practitioners and students: text mining and topics modelling analysis of the scientific literature. *BMC veterinary research*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12917-021-03000-x>
- Bryman, A. y Teevan, J. (2005). *Social Research Methods*. Oxford
- Eisenberg, N. (2006). *Introduction*. En W. Damon, R. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*. Wiley.
- Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligencia emocional*. Bonal letra Alcompas Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validez y fiabilidad de la versión española modificada de la Trait Meta-Mood Scale. *Informes psicológicos*, 94 (3), 751-755.
- Fink-Miller, E. y Nestler, L. (2018). Suicide in physicians and veterinarians: risk factors and theories. *Current opinion in psychology*, 22, 23-26. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.07.019>
- Goldenberg, I., Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of personality assessment*, 86(1), 33-45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Guerra, N. y Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and

- positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Hawton, K., Clements, A., Simkin, S. y Malmberg, A. (2000). Doctors who kill themselves: a study of the methods used for suicide. *Qjm*, 93(6), 351-357. <https://doi.org/10.1093/qjmed/93.6.351>
- Kimber, B., Sandell, R. y Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143. <https://doi.org/10.1093/heapro/dam046>
- López-López, V., Lagos, N. y Hidalgo, J. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46 (2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. Pearson.
- Nett, R., Witte, T., Holzbauer, S., Elchos, B., Campagnolo, E., Musgrave, K., Carter, K., Kurkjian, K., Vanicek, C., O'Leary, D., Pride, R. y Funk, R. (2015). Factores de riesgo de suicidio, actitudes hacia las enfermedades mentales y factores estresantes relacionados con la práctica entre los veterinarios de EE. UU. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 247(8), 945-955. <https://doi.org/10.2460/javma.247.8.945>
- Pérez-González, J. y Qualter, P. (2018). Emotional intelligence and emotional education in school years. An introduction to emotional intelligence en Dacree, L y Qualter, P. (Eds.), *An introduction to emotional intelligence* (pp.81-104). Wiley.
- Reeve, C., Spitzmuller, C., Rogelberg, S., Walker, A., Schultz, L. y Clark, O. (2004). Employee reactions and adjustment to euthanasia-related work: Identifying turning-point events through retrospective narratives. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 7(1), 1-25. https://doi.org/10.1207/s15327604jaws0701_1
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, JD, Goldman, SL, Turvey, C. y Palfai, TP (1995). Atención

emocional, claridad y reparación: exploración de la inteligencia emocional utilizando la escala de meta-estado de ánimo de rasgos.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. <https://gwern.net/doc/iq/1920-thorndike.pdf>

Weinborn, R., Bruna, B., Calventus, J. y Sepúlveda, G. (2019). Prevalencia del síndrome de burnout en veterinarios que trabajan en Chile. *Revista Austral de Ciencias Veterinarias*, 51(2), 91-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-81322019000200091>

Witte, T., Spitzer, E., Edwards, N., Fowler, K. y Nett, R. (2019). Suicides and deaths of undetermined intent among veterinary professionals from 2003 through 2014. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 255(5), 595-608. <https://avmajournals.avma.org/view/journals/javma/255/5/javma.255.5.595.xml>

World Health Organization and The Calouste Gulbenkian Foundation. (2014). *Social determinants of mental health*. WHO Library https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112828/9789241506809_eng.pdf

Zani, G., Rosa, C. y Machado, M. (2020). Síndrome de Burnout e a fadiga da compaixão: das vulnerabilidades dos profissionais de veterinária. *Brazilian Journal of Development*, 6(1), 4107-4123. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-292>

**La elaboración de un cuento como práctica educativa en la asignatura de
“Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la
Comunicación”**

*The elaboration of a tale as an educational practice in the subject "Psychopathology
of Language and Disorders in the Development of Language and Communication"*

Marta Modrego-Alarcón

Universidad de Zaragoza

Mayte Navarro-Gil

Universidad de Zaragoza

Paola Herrera-Mercadal

Universidad de Zaragoza

Daniel Campos-Bacas

Universidad de Zaragoza

Resumen

El cuento como práctica educativa permite el aprendizaje y asimilación de conocimientos y promueve el desarrollo de valores de forma sencilla y espontánea, pudiendo resultar de utilidad para trabajar diversos ámbitos y contenidos. El objetivo de este estudio fue valorar y analizar las ventajas e inconvenientes de la elaboración de un cuento por parte del alumnado universitario para el aprendizaje de los contenidos teóricos presentes en la asignatura de “Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación”. La muestra del estudio estuvo compuesta por 27 alumnos/as de 26,37 años de media (DT = 7,41) y mayormente mujeres (96,3%), de la asignatura “Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación” del Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías (cursos académicos 20-21 y 21-22). Se motivó al estudiantado a la elaboración de un cuento relativo a alguno/s de los trastornos estudiados en la asignatura. Finalizada la misma, se envió al alumnado un cuestionario anónimo para evaluar la actividad. Los resultados mostraron que la mayor parte del alumnado habían encontrado útil la realización de esta actividad para asentar el conocimiento teórico de la asignatura (88,8%), aprender y profundizar en un trastorno (92,5%) e incrementar el compromiso con la asignatura (92,5%). Además, la mayoría

mostraron satisfacción con el planteamiento de la actividad como método de evaluación y recomendarían la actividad a alumnos/as de futuros cursos académicos (92,5%). El grado medio de satisfacción del alumnado fue de 4,67 (DT = 0,73), en una escala del 0 al 5. Entre las ventajas de su utilización, el alumnado destacó, entre otras, la posibilidad de desarrollar el pensamiento creativo y crítico. Así pues, los datos obtenidos apoyan la incorporación de la elaboración de un cuento como práctica educativa en esta asignatura.

Palabras clave: alumnado universitario, cuento, creatividad, innovación docente.

Abstract

The tale as an educational practice allows the learning and assimilation of knowledge and promotes the development of values in a simple and spontaneous way, and can be useful to work on different areas and contents. The aim of this study was to evaluate and analyze the advantages and disadvantages of the elaboration of a tale by university students for the learning of the theoretical contents present in the subject "Psychopathology of Language and Disorders in the Development of Language and Communication". The study sample consisted of 27 students aged 26.37 years on average (SD = 7.41) and mostly women (96.3%), of the subject "Psychopathology of Language and Disorders in the Development of Language and Communication" of the Master's Degree in Advanced Studies on Language, Communication and their Pathologies (academic years 20-21 and 21-22). Students were encouraged to write a tale related to one or more of the disorders studied in the course. Once the activity was finished, an anonymous questionnaire was sent to the students to evaluate the activity. The results showed that most of the students had found the activity useful to consolidate their theoretical knowledge of the subject (88.8%), to learn and deepen their understanding of a disorder (92.5%) and to increase their commitment to the subject (92.5%). In addition, most were satisfied with the approach of the activity as a method of evaluation and would recommend the activity to students in future academic years (92.5%). The average student satisfaction rating was 4.67 (SD = 0.73), on a scale of 0 to 5. Among the advantages of its use, students highlighted, among others, the possibility of developing creative and critical thinking. Thus, the data obtained support the incorporation of the elaboration of a tale as an educational practice in this subject.

Keywords: *university students, tales, creativity, teaching innovation*

1. Marco teórico

Entre los recursos más utilizados en clase por los maestros/as de Ed. Infantil se encuentra el cuento, por su capacidad formativo-didáctica y su potencial para la transmisión de valores a niños y niñas (González, 2006). De acuerdo con Wangid et al. (2018), existen trece criterios a tener en cuenta para la utilización de esta herramienta en las aulas: 1) que tenga un concepto claramente utilizado; 2) que sea pertinente para el plan de estudios; 3) que atraiga la atención del lector; 4) que sea capaz de motivar al lector; 5) que estimule las actividades de aprendizaje; 6) que utilice una comunicación apropiada que preceda a la comprensión; 7) que tenga ilustraciones atractivas; 8) que tenga un contenido que sirva de apoyo a otras materias; 9) que respete las diferencias individuales; 10) que trate de establecer los valores que prevalecen en la sociedad; 11) que considere aspectos lingüísticos en función de la capacidad del alumnado; 12) que no emplee conceptos desconcertantes; 13) que tenga un punto de vista claro. Algunos estudios han evaluado proyectos de cuentos infantiles con resultados muy positivos en la población infantil (Gesteira et al., 2012; González, 2006; Wangid et al. 2018). Sin embargo, podemos preguntarnos si tales posibilidades didácticas y de transmisión de valores podrían extenderse a otras etapas educativas, como la etapa universitaria. De acuerdo con Henderson et al. (2012), las intervenciones creativas proporcionan una vía para ofrecer experiencias educativas que trascienden la instrucción pedagógica típica. Experiencias que utilizan la herramienta del cuento, pueden ayudar a que los/las estudiantes traduzcan la teoría a la práctica a través de medios creativos y demuestren la aplicación del conocimiento.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio es valorar y analizar las ventajas e inconvenientes de la elaboración de un cuento por parte del alumnado como práctica educativa para el aprendizaje de los contenidos teóricos presentes en la asignatura de “Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación”.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra de este estudio estuvo formada por 27 estudiantes de la asignatura “Psicopatología del lenguaje y trastornos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación” del Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías (curso 20-21 y 21-22). Este Máster está organizado de forma conjunta por las Universidades de Zaragoza, Salamanca y A Coruña. De la muestra total, el 25,9%

estuvo conformada por estudiantes de la Universidad de Zaragoza, el 33,3% por estudiantes la Universidad de Salamanca y el 40,7% por estudiantes de la Universidad de A Coruña. El 96,3% de la muestra estuvo compuesta por mujeres, de edad media de 26,37 años (DT = 7,41).

3.2. Procedimiento

En primer lugar, se ofrecieron a los/las estudiantes los contenidos teóricos de la asignatura relacionados con los trastornos de los sonidos del habla y los trastornos en el desarrollo del lenguaje asociados a otras condiciones (discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual y niños/as prematuros/as). Posteriormente, con el fin de evaluar el aprendizaje en este ámbito, se propuso al estudiantado la elaboración de un cuento referido a alguno/s de los trastornos trabajados a lo largo de las sesiones teóricas, que siguiera las recomendaciones de Wangid et al. (2018) y que presentara una mirada inclusiva y actitudes positivas hacia la diversidad, de un máximo de 15 diapositivas (con o sin locución) y/o de 3 minutos de duración.

Una vez finalizada la asignatura y el periodo de evaluación, se envió un cuestionario *ad hoc* a través de *Google Forms* a los/las estudiantes. La cumplimentación del cuestionario fue voluntaria y se mantuvo el anonimato de las respuestas.

3.3. Instrumentos

-*Cuestionario de valoración elaborado ad hoc*. Incluye preguntas sociodemográficas, preguntas relativas a aspectos formales de la actividad y preguntas relativas a la valoración de la actividad. En concreto, el cuestionario contiene: 3 preguntas sociodemográficas (sexo, edad y universidad); 3 preguntas relativas a aspectos formales de la actividad (contenido del cuento, recursos utilizados y herramientas a través de las cuales ha sido llevado a cabo); 7 preguntas referidas a la valoración de la actividad (en términos de: asentamiento del conocimiento, aprendizaje y profundización, compromiso con la asignatura, satisfacción con la actividad como evaluación, sensación percibida de pérdida de tiempo y recomendación de la actividad); 1 pregunta referida al grado de satisfacción en una escala Likert de 0 (nada) a 5 (muchísimo); y finalmente, 2 preguntas de respuesta abierta relativas a las ventajas e inconvenientes de la incorporación de la actividad a la asignatura.

3.4. Análisis estadísticos

Los datos se describieron mediante medias (DT) y frecuencias (porcentajes), según la distribución de cada variable.

4. Resultados

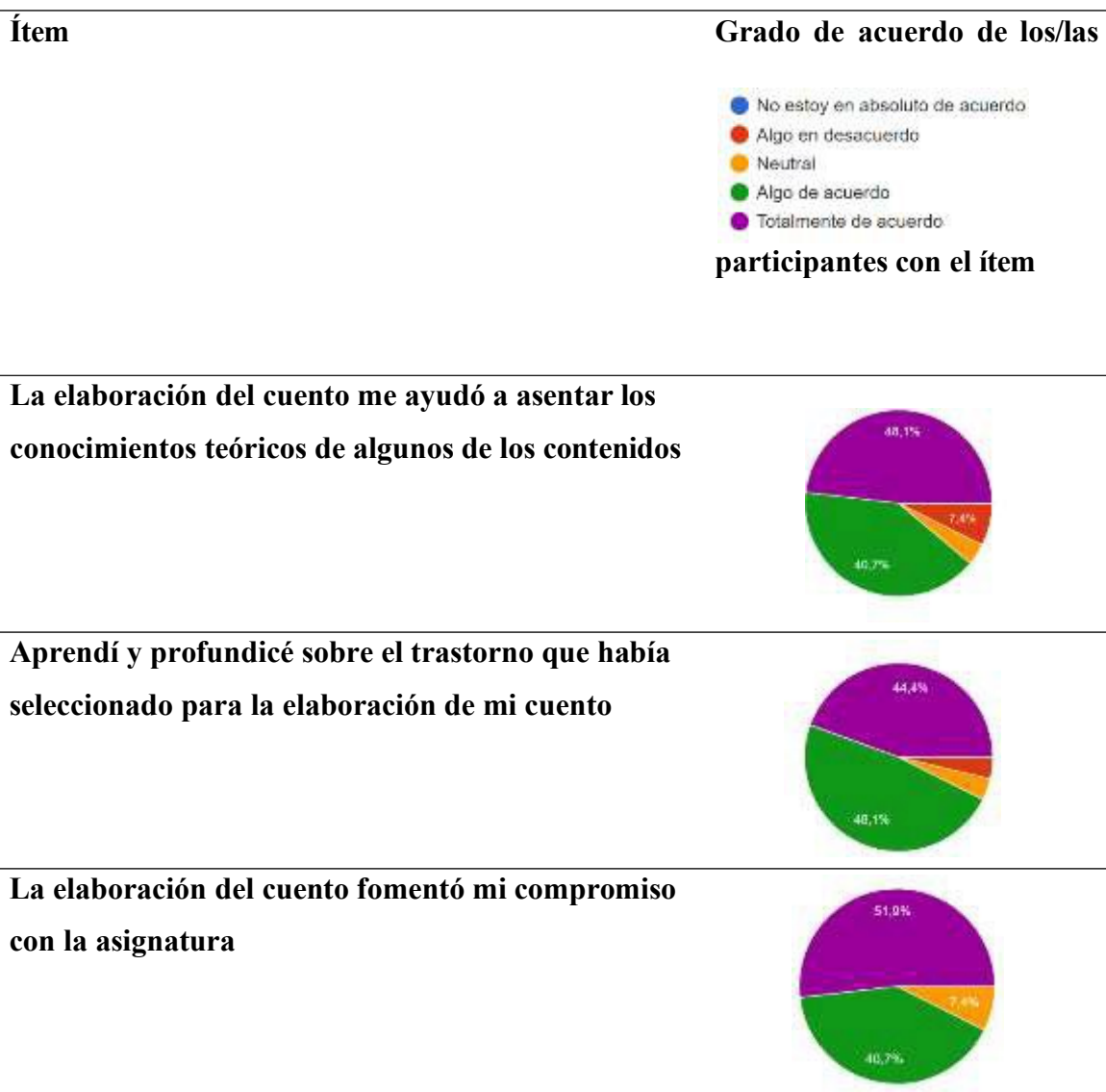
En lo relativo a la temática del cuento, se realizaron: 7 cuentos sobre los trastornos del lenguaje en discapacidad visual; 2 cuentos sobre los trastornos del lenguaje en prematuridad; 5 cuentos sobre los trastornos del lenguaje en la discapacidad intelectual; 3 cuentos sobre los trastornos de los sonidos del habla y 10 cuentos sobre los trastornos del lenguaje en la discapacidad auditiva. En la Figura 1 se muestran algunas portadas representativas de las diferentes temáticas utilizadas por el alumnado.



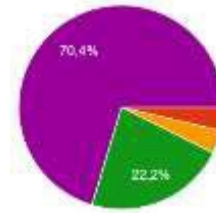
Figura 1. Ejemplificación de portadas de cuentos realizadas por el alumnado.

En cuanto a los recursos utilizados para la elaboración del cuento, 18 participantes (66,6%) manifestaron haber utilizado imágenes de archivo extraídas de Google u otras aplicaciones como Canva, mientras que 9 participantes (33,3%) indicaron haber realizado fotografías o dibujos propios para elaboración del cuento. En relación con la herramienta utilizada para el montaje del cuento, 10 personas (37,03%) utilizaron la aplicación Canva, 13 personas utilizaron la aplicación Power Point (48,14%), 2 personas se sirvieron de otras aplicaciones informáticas (Storyjumper y Picsart3D), 1 persona empleó el editor de vídeo Filmora y 1 persona empleó dibujos propios en papel. En lo referido a la valoración de la elaboración de un cuento como práctica educativa, se obtuvo que 24 participantes (88,8% de la muestra) manifestaron estar algo de acuerdo o completamente de acuerdo con la siguiente afirmación: *“La elaboración del cuento me ayudó a asentar los conocimientos teóricos de algunos de los contenidos de la asignatura”*. Por otro lado, 25 participantes (92,5%) señalaron que esta actividad les

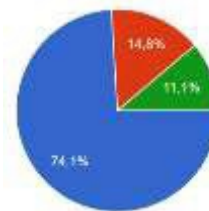
había permitido aprender y profundizar en el trastorno que habían seleccionado. Además, 25 participantes (92,5%) indicaron que la elaboración del cuento había fomentado su compromiso con la asignatura. En lo referido a la evaluación, 25 participantes (92,5%) manifestaron estar algo de acuerdo o completamente de acuerdo con el siguiente ítem: *“Estoy satisfecho/a con la actividad de elaboración del cuento como forma de evaluar el aprendizaje de algunos de los contenidos impartidos en la asignatura”*. Solo 3 participantes de la muestra (11,1%) indicaron que estaban algo de acuerdo con la sensación de que habían perdido el tiempo con la elaboración del cuento. Finalmente, 25 participantes (92,5%) recomendarían la actividad de elaboración de cuentos a alumnos/as de próximos cursos (Figura 2).



Estoy satisfecho/a con la actividad de elaboración del cuento como forma de evaluar el aprendizaje de algunos de los contenidos impartidos en la asignatura



Tengo la sensación de haber perdido el tiempo con la elaboración del cuento.



Recomendaría la actividad de elaboración de cuentos para alumnos/as de próximos cursos:



Figura 2. Valoración de la actividad del cuento en términos de: asentamiento del conocimiento, aprendizaje y profundización, compromiso con la asignatura, satisfacción con la actividad como evaluación, pérdida de tiempo y recomendación de la actividad.

En líneas generales, la utilización del cuento como práctica educativa mostró un alto grado de satisfacción por parte del alumnado. En concreto, la puntuación media de satisfacción ofrecida fue de 4,67 (DT = 0,73) (entre valores de 0 y 5).

Por otra parte, se preguntó a los/las alumnos/as sobre las ventajas percibidas de la incorporación del cuento como práctica educativa en la asignatura de máster. Sus respuestas se agruparon en 5 categorías de respuesta, relativas a: 1) La comprensión y la profundización en el trastorno seleccionado; 2) La satisfacción y la motivación que proporciona la actividad; 3) La creatividad y la originalidad de esta; 4) El desarrollo de un aprendizaje lúdico; 5) La posibilidad de vincular la teoría con la práctica; y finalmente, 6) Su utilidad en el futuro profesional. A continuación, se describen las respuestas ofrecidas por los participantes:

- **1) Comprensión y profundización:**

- *“Permite afianzar conocimientos, permite llegar a más personas. Además, insta a buscar otros recursos y fuentes de información para ampliar conocimientos, entre otros”*

- *“Te permite comprender, profundizar y poner en práctica determinados contenidos de la materia mediante la elaboración de una historia”*
- *“Profundizar en el tema escogido”*
- *“Profundizar en el conocimiento en trastorno”*
- **2) Satisfacción y motivación:**
 - *“Te hace plantearte cómo debe ser la forma en la que expliques a un niño un concepto como puede ser la discapacidad o algún tipo de necesidad especial. Es una actividad diferente que genera cierta motivación, al salirse de los típicos trabajos universitarios”*
 - *“El aprendizaje, la satisfacción y la motivación sobre algo que te gusta”*
 - *“Actividad motivadora y muy interesante para los amantes de los cuentos”*
 - *“Actividad motivadora y diferente. Debemos ponernos en la perspectiva del lector”*
- **3) Creatividad y originalidad:**
 - *“Desarrolla el pensamiento creativo y crítico, pone a trabajar la creatividad”*
 - *“Fomentar la creatividad”*
 - *“Aprendizaje de la materia de manera más dinámica, creativa y emotiva”*
 - *“Forma original y divertida de afrontar la asignatura”*
 - *“Creatividad y forma de implicación”*
 - *“Ayuda a ver la asignatura desde una perspectiva diferente y, por lo tanto, es una forma más diversa de asimilar los conocimientos de esta”*
 - *“Es una manera original de evaluar, y permite abordar otros aspectos además del mero contenido. Me encantó”*
 - *“Usar la creatividad e imaginación”*
 - *“Se evalúa de una manera más creativa y dinámica”*
- **4) Aprendizaje lúdico:**
 - *“Aprender de una manera más lúdica diferentes aspectos”*
 - *“Permite trabajar lo aprendido de forma lúdica”*
 - *“Se aprende trabajando y de manera lúdica. No tienes que memorizar conceptos que después del examen se olvidan”*
 - *“Es una evaluación dinámica y se hace más entretenido”*
- **5) Posibilidad de vincular teoría-práctica:**
 - *“Adquirir conceptos teóricos de manera práctica”*
 - *“Aplicación de la teoría en la práctica”*
 - *“Es algo aplicado”*

- **6) Utilidad futuro profesional**

- *“Poder crear en un futuro cuentos personalizados al alumnado. Sobre todo, en casos especiales”*
- *“Dar a conocer una herramienta útil para trabajar en el aula con diferentes tipos de trastorno”*
- *“Dinámico, práctico, útil para el futuro profesional”*

Finalmente, en relación con los inconvenientes de la incorporación del cuento como práctica educativa, se obtuvieron las siguientes respuestas, agrupadas en 3 categorías:

- **1) Ausencia de inconvenientes:**

- *“Ninguno”* (citado por dos participantes)
- *“Desde mi punto de vista ninguno, pero igual hay personas que tengan una mayor dificultad para su realización.”*
- *“No encuentro inconveniente. Me parece divertido, y que fomenta el aprendizaje tanto de las apps que uses como del trastorno que trabajes”*
- *“En mi caso, no veo ningún inconveniente”*

- **2) Subjetividad en la evaluación:**

- *“No refleja realmente nuestro aprendizaje”*
- *“Quizás sea una forma un poco subjetiva de evaluar”*
- *“Mucha subjetividad en cuanto al diseño y el modo de narración”*
- *“Es una evaluación un poco subjetiva”*

- **3) Tiempo de dedicación y desconocimiento de recursos y aplicaciones:**

- *“El tiempo de dedicación si realmente te gusta la perfección y te cuesta invertir tiempo en ser creativa”*
- *“Quizás parece más sencillo de lo que realmente es”*
- *“El desconocimiento de recursos por parte de muchas personas”*
- *“Falta de conocimiento de aplicaciones adecuadas para un resultado final más satisfactorio”*

5. Conclusiones y discusión

El objetivo de este estudio fue valorar la utilización de la elaboración de un cuento como práctica educativa en la asignatura de “Psicopatología del Lenguaje y Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación”. Con los datos obtenidos, puede concluirse que esta actividad ha resultado de gran utilidad para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Además, de acuerdo con Wangid et al. (2018), los libros de texto/cuentos no solo tienen una amplia gama de contenido, sino también una amplia gama de estímulos para la reflexión, el autoconcepto y la sensibilidad hacia el entorno.

Esto se vincula con la mirada inclusiva y actitudes positivas hacia la diversidad que todos los/las estudiantes incluyeron en sus cuentos. Según Belmonte et al. (2023), los cuentos pueden convertirse en la nueva vía hacia la inclusión. Así pues, consideramos que la incorporación de esta mirada resulta clave en una asignatura como la referida.

6. Referencias

- Belmonte, M. L., Fernández, N., & Mirete, A. B. (2023). Cuentos para la inclusión y el cambio de actitudes hacia la diversidad. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
- Gesteira, E. C. R., Franco, E. C. D., Cabral, E. S. M., Braga, P. P., & Ferreira, M. A. (2012). Benefits of children's and juvenile tales to the hospitalized child from the perspective of nursing professionals. *Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL/DOI: 10.5205/01012007]*, 6(10), 2463-2468.
- González López, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto* (25), 1, 11-29
- Henderson, K. L., & Malone, S. L. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(1), 64-82.
- Henderson, K. L., & Malone, S. L. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(1), 64-82.
- Wangid, M. N., Mustadi, A., Herianingtyas, N. L. R., Putri, A. R., Nurhidayah, I., & Mulyani, T. (2018). The benefits of educational tales in teacher and student perspective. *Jurnal Prima Edukasia*, 6(2), 196-202.

Investigación e implementación del Programa NeuroEduca para el entrenamiento de las funciones ejecutivas en Educación Infantil.

Research and implementation of the NeuroEduca Program for the training of executive functions in Kindergarten.

Daniel Molina Martín

Centro del Profesorado Marbella-Coín

Resumen

El Programa NeuroEduca es una propuesta curricular que entrena de forma sistemática las funciones ejecutivas del cerebro en el alumnado de 3 a 8 años. Se trata de una propuesta no invasiva que puede convivir con metodologías innovadoras y tradicionales de la educación infantil por la propuesta de juegos, talleres y rutinas que se incorporan en diferentes momentos de la jornada escolar.

Ha sido diseñado por Daniel Molina entre los años 2016-2020, e implementado de forma experimental y como programa completo en los cursos 2019-20 y 2020-21 en el CEIP Ntra. Sra. del Carmen (Marbella). Tras esto, la experiencia fue reconocida entre las mejores experiencias innovación en el Salón Internacional de Educación (SIMO 2021) y Ana Blanco, la docente pionera, seleccionada como una de las diez mejores docentes de la Etapa en los Premios Educa Abanca 2021.

Durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023 la experiencia se trasladó a una investigación formal para medir el impacto sobre la mejora de las funciones ejecutivas del programa. La investigación fue liderada por el Centro del Profesorado de Marbella- Coín, junto con los profesores e investigadores Goldín y Guillén, obteniendo hasta la fecha resultados muy satisfactorios respecto a las mejoras en el desempeño de las funciones ejecutivas de memoria de trabajo, control inhibitorio, atención, planificación, flexibilidad cognitiva y metacognición. Además, el profesorado participante aseguraba tener una percepción de una mejora en la fluidez verbal, autocontrol del alumnado, además de una mejora en otros desempeños académicos y personales, así como una mejora en las de competencias profesionales docentes como la planificación y la gestión de aula.

Palabras clave: funciones ejecutivas, neuroeducación, investigación educativa

Abstract

The NeuroEduca Program is a curricular proposal that systematically trains the executive functions of the brain in students from 3 to 8 years old. It is a minimally invasive proposal that can coexist with innovative and traditional methodologies of Early Childhood Education through the proposal of games, workshops, and routines that are incorporated at different times of the school day.

It has been designed by Daniel Molina between the years 2016-2020, and implemented experimentally and as a complete program in the courses 2019-20 and 2020-21 in CEIP Ntra. Sra. del Carmen (Marbella). After this, the experience was recognized among the best innovation experiences at the International Education Fair (SIMO 2021) and Ana Blanco, the pioneer teacher, was selected as one of the ten best teachers of the Stage in the Educa Abanca 2021 Awards.

During the 2021-2022 and 2022-2023 academic years, the experience was transferred to formal research to measure the impact on the improvement of the program's executive functions. The research was led by the Centro del Profesorado de Marbella- Coín, together with the neuroscience Goldin and Guillén, obtaining very satisfactory results to date regarding the improvements in the performance of the executive functions of working memory, inhibitory control, attention, planning, cognitive flexibility, and metacognition. In addition, the participating teachers claimed to have a perception of an improvement in verbal fluency, and student self-control, as well as an improvement in other academic and personal performances, and an improvement in professional teaching skills such as planning and classroom management.

Keywords: *executive functions, neuroeducation, educational research.*

1. Marco teórico

Las investigaciones de Diamond (1995) y Rueda (2004) que obtuvieron resultados en la mejora de la funciones ejecutivas tras entrenamiento durante 12 semanas en laboratorio con niños de cinco años y se publicaron en *Science*, unido a otras investigaciones que se sucedieron en los últimos años, constataron la importancia de las funciones ejecutivas del cerebro (atención, memoria, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, planificación, monitoreo) para ciertos desempeños académicos. Pero demostraron algo más interesante aún, que estas funciones cognitivas superiores podrían mejorarse sensiblemente tras entrenamiento en pocas semanas.

Por otro lado, las investigaciones más recientes de Dweck (2006), A. Diamond (2014), Pascual Leone (2008) o Andrea Goldin (2022) y las revisiones bibliográficas y publicaciones de otros expertos en neurociencia como los profesores Bueno (2018), Guillén (2012), Portero (2015), Forés (2017) o Castellanos (2022) sugieren formas de enseñar más compatibles con el cómo se aprende. Propuestas que se implementaron en la investigación a través del programa curricular NeuroEduca y que también fueron objeto de evaluación por parte del profesorado participante.

2. Objetivos

2.1. Punto de partida

Las investigaciones antes referidas, que se desarrollaron en su mayoría en un contexto no ecológico, nos suscitaron algunas preguntas que se convertirían en hipótesis iniciales de trabajo:

- ¿La mejora de las funciones ejecutivas en un contexto artificial de laboratorio tendrá transferencia a un contexto ecológico y funcional?
- ¿Con la mejora de las funciones ejecutivas se mejora en las áreas de aprendizaje o destrezas del estudiante?
- ¿Y si es así, cuánto se mejora?
- ¿Será posible integrar algunas de esas prácticas lúdicas de software o laboratorio, para el entrenamiento de la función ejecutiva, en el currículo ordinario de educación infantil?

2.2. Hipótesis iniciales

Hipótesis 1: El entrenamiento de las funciones ejecutivas a través del programa curricular NeuroEduca que implementa talleres y actividades sistemáticas, mejora el desempeño en actividades de flexibilidad cognitiva, atención ejecutiva, control inhibitorio, planificación y memoria de trabajo.

Hipótesis 2: La mejora de las funciones ejecutivas a través del programa curricular NeuroEduca suponen una mejora el rendimiento académico general y una medida de atención a la diversidad en alumnado de educación infantil.

2.3. Objetivo general

Comprobar el impacto en la mejora del rendimiento académico y el desempeño en las funciones ejecutivas aplicando en un contexto ecológico un programa curricular no invasivo para la metodología tradicional de educación infantil y a través del software Matemarote integrado en la cotidianidad del aula.

2.4. Objetivos específicos

2.4.1. Comprobar el impacto en la mejora de las funciones ejecutivas con entrenamiento a través de actividades de aula en el alumnado de segundo ciclo de educación infantil, en concreto en un grupo de cuatro años.

2.4.4. Demostrar el impacto con entrenamiento sistemático y consciente de las funciones ejecutivas como medida de atención a la diversidad para construir un itinerario metodológico no invasivo que facilite la integración de actividades específicas en el currículo.

2.4.5. Determinar herramientas, actividades y estrategias de aula compatibles con la práctica natural de educación infantil de juego, asamblea, etc., que resulten más favorables en el entrenamiento de las funciones ejecutivas del cerebro.

3. Metodología

3.1. Fase Previa.

Se elabora un borrador de investigación definiendo los criterios de selección de Centros Educativos que serían seleccionados. Se anuncia la investigación en el área de influencia del Centro del Profesorado Marbella-Coín que asesora en la formación e innovación a más de cien centros educativos de diferentes etapas. Tras esto, en junio de 2021 se postularon diez Centros candidatos. Tras una reunión mantenida con los equipos directivos se seleccionaron 3 escuelas, cuatro grupos de alumnos y un total de unos 83 niños y niñas de cuatro años como muestra, entre grupos control y grupos experimentales. Los centros seleccionados fueron el CEIP Jacaranda (Benalmádena), CEIP Miguel de Cervantes (Fuengirola) y la E.I. Gloria Fuertes (Estepona).

3.2. Fase Inicial

Se configura el equipo de investigación compuesto por Daniel Molina, A. Goldin, J.C. Guillén, Paz Funes y M^a José Moreno, además de los investigadores que analizarían los datos del equipo de Buenos Aires. A partir de ahí se inicia la preparación del proceso de investigación:

- Definición de grupos control y experimental.
- Información a familias y preparación de permisos para comité ético.
- Preparación de recursos necesarios para pretests.
- Recopilación de otros datos requeridos por equipo de investigadores.

3.3. Fase experimental

- Aplicación de Pretests: test child ANT (atención ejecutiva, atención de alerta y atención de orientación), el test de Stroop corazón-flor (control inhibitorio y flexibilidad cognitiva), el test de Corsi (memoria de trabajo visuoespacial), el test TONI-4 (razonamiento abstracto) y los informes de evaluación del curso (aprendizaje curricular).
- Formación del profesorado en el Programa NeuroEduca.
- Implementación del Programa NeuroEduca: entrenamiento de las funciones ejecutivas en educación infantil.
- Prácticas reflexivas y feedback del profesorado con seguimientos formativos.
- Aplicación de Postests.
- Recogida de otros datos: diarios de la implementación de las docentes, asistencia/ausencia a clase, evaluaciones externas, contexto socioeconómico, nivel de formación del profesorado participante, registros de observación.

4. Resultados

En cuanto al análisis de los resultados del programa Neuroeduca, parece que los programas curriculares tienen un enfoque global (cognitivo, emocional, físico y social) presentan una mejora de las funciones ejecutivas. De hecho, el feedback del profesorado fue muy positivo cuando se les sugieren escalas de observación. En lo referente al test child-ANT (tarea de las redes atencionales) identificamos una mejora de las respuestas correctas en promedio (figura 2), respecto al grupo de control pasivo, comparando los resultados del posttest con los del pretest. Esto se dio para tiempos de respuesta que evolucionaron de forma similar en los dos grupos (figura 3).



Figura 2. Comparativa de los ensayos acertados en el test child-ANT entre el grupo de control pasivo y el grupo Neuroeduca. Los resultados del posttest en azul y los del pretest en naranja.

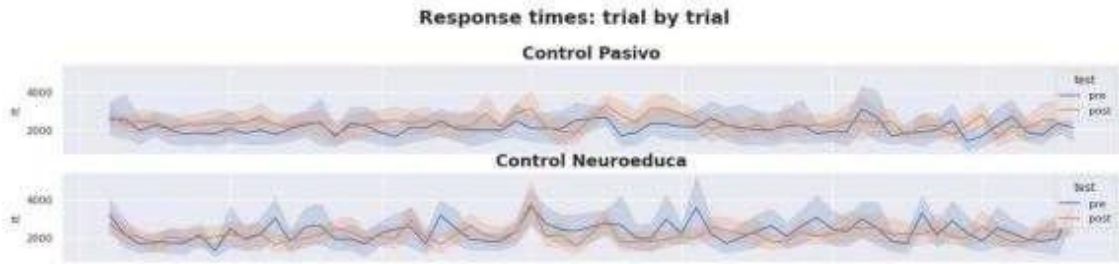


Figura 3. Comparativa entre los tiempos de respuesta (en ms) del test child-ANT entre el grupo de control pasivo y el grupo Neuroeduca.

En lo referente al test de Corsi (evalúa la memoria de trabajo visoespacial) encontramos una mejora del grupo Neuroeduca en la puntuación (score; figura 4), que pondera la cantidad de respuestas correctas según la secuencia a ser recordada o amplitud (span; ver figura 5).

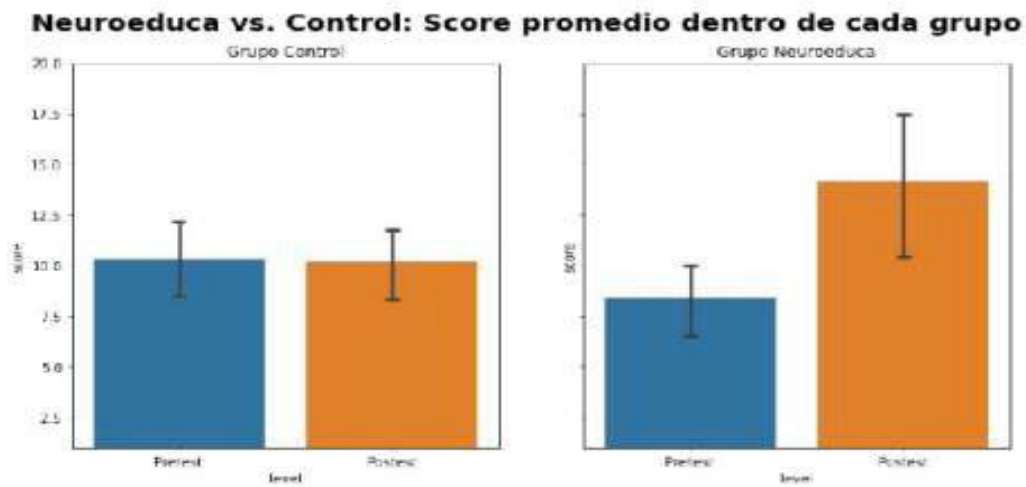


Figura 4. Comparación para el score del test de Corsi entre el grupo de control pasivo y el grupo Neuroeduca.

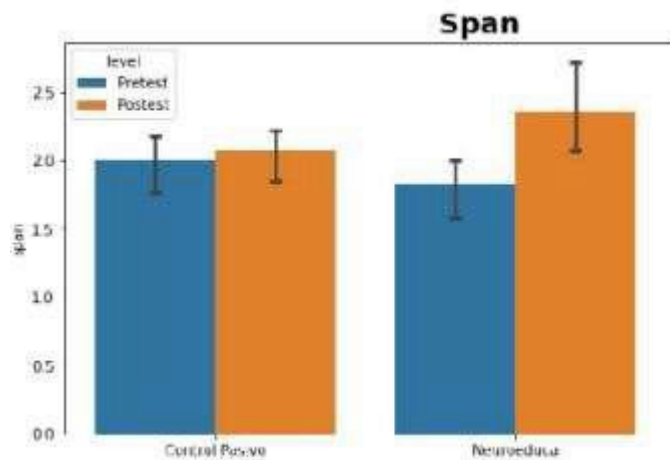


Figura 5. Comparación para el span del test de Corsi entre el grupo de control pasivo y el grupo Neuroeduca.

Finalmente, en cuanto al test de Stroop corazón-flor, identificamos una tendencia de mejora en los ensayos incongruentes cuando aparecen mezclados con los congruentes. Estos ensayos mixtos hacen participar más a la flexibilidad cognitiva (ver figura 6).

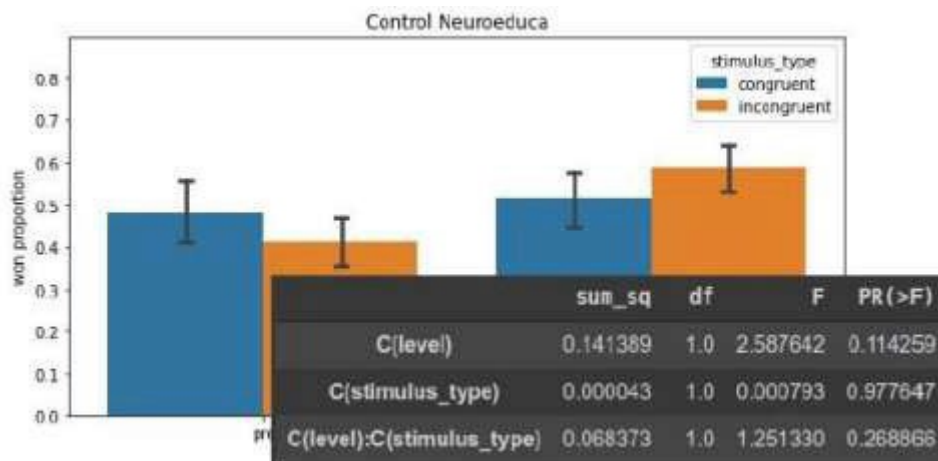


Figura 6. Mejora en los ensayos incongruentes que evalúan la flexibilidad cognitiva en el test de Stroop corazón-flor para el grupo Neuroeduca.

5. Conclusiones

Cuando se implementan actividades de forma consciente y sistemática, orientadas al entrenamiento de las funciones ejecutivas, parece que se observan mejoras en relativamente poco tiempo. De hecho, en una revisión reciente de la doctora Adele Diamond (2020), se ha identificado que los programas curriculares en los que se trabaja

de forma continuada e intencionada las funciones ejecutivas a través de dinámicas concretas durante la jornada escolar, tienen un gran impacto en el aprendizaje y desarrollo global de los estudiantes.

Por otra parte, se valoró positivamente acercar la investigación a la práctica de aula. La investigación formal se enriqueció por los procesos formativos del profesorado, y estos se mejoraron con la investigación. Además, al planificar momentos de crítica reflexiva, tertulias dialógicas y seguimientos, recibimos un feedback en tiempo real de la idoneidad de las actividades propuestas que permitió mejorar el programa NeuroEduca. Además, favoreció que los docentes participantes examinaran sus prácticas educativas de forma sistemática e introdujeran modificaciones.

En definitiva, dotar de mayor intencionalidad, consciencia y sistematización, algunas prácticas didácticas ya presentes en el día a día de las participantes, parece que suponían mejoras que fueron recogidas por la propia percepción del profesorado, y corroboradas por los primeros resultados de la investigación.

6. Referencias

- Diamond, A. y Ling, DS (2020). Revisión de la evidencia y preguntas fundamentales sobre los esfuerzos para mejorar las funciones ejecutivas, incluida la memoria de trabajo. En Jared. M., *Entrenamiento de la memoria cognitiva y de trabajo: perspectivas desde la psicología, la neurociencia y el desarrollo humano*. Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford. [versión electrónica] <https://doi.org/10.1093/oso/9780199974467.003.0008>
- Forés, A. y Ligioiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- Molina D. (2022) *Programa Neuroeduca. Entrenamiento de las funciones ejecutivas en educación infantil*. Barcelona: Letra Minúscula.
- Rojas-Barahona CA et. al. (2017). *Funciones ejecutivas y educación. Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of

- executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. [versión electrónica] <https://doi.org/10.1073/pnas.0506897102>
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. [versión electrónica] <https://doi.org/10.1073/pnas.0506897102>
- Rueda M.R., Defior S., Paz-Alonso P.M., y Arnedo M. (2016). *Neurociencia cognitiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz, H. (2020) *Cómo aprendemos. Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*. [versión electrónica] <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

“Salir de clase para llorar de desesperación no debería ser normal”: bienestar psicológico y fracaso escolar en la enseñanza superior - un estudio de caso con estudiantes de ingeniería mecánica⁶

"Leaving the classroom to cry in desperation should not be common": psychological well-being and school failure in higher education - a case study with mechanical engineering students

Odacyr Roberth Moura da Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Luis Ortiz Jiménez

Universidad de Almería

Crisóstomo Lima do Nascimento

Universidade Federal Fluminense

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer las representaciones sociales sobre el fracaso escolar de estudiantes de Ingeniería Mecánica y verificar si existe correlación con el bienestar psicológico. Se recogieron datos con 90 estudiantes de Ingeniería Mecánica mediante observación participante y un cuestionario de evocaciones utilizando la Técnica de Asociación Libre de Palabras. Las 444 evocaciones recogidas fueron tratadas con la ayuda del software OpenEVOC. En el primer cuadrante emergieron como posibles componentes del núcleo central de la representación social los términos ansiedad, fracaso, nota baja y dificultad. La observación participante mostró como factores de riesgo para el bienestar psicológico del alumnado la excesiva cantidad de contenidos programáticos de las asignaturas, el elevado número de asignaturas en cada semestre, las barreras burocráticas impuestas por la institución, la percepción de sobrecarga al intentar conciliar con los estudios las exigencias de la vida personal, social y familiar y la cultura de hipervalorización del examen como principal instrumento capaz de evaluar el aprendizaje. Los datos apuntan a la necesidad de que las instituciones de enseñanza superior se vuelquen al estudio de su propia realidad, promoviendo una revisión de sus prácticas educativas, especialmente en lo que se

⁶ Este trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiación 001/This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

refiere a la propuesta de soluciones a los obstáculos al bienestar psicológico producidos por la sociedad, en lugar de reproducirlos o reforzarlos.

Palabras clave: Ansiedad. Fracaso Escolar. Salud Mental. Educación Superior.

Abstract

The objective of this work is to know the social representations about school failure for mechanical engineering students and verify if there is a correlation with their psychological well-being. Data were collected with 90 Mechanical Engineering students through participant observation and a questionnaire of evocations using the Free Word Association Technique. The 444 collected evocations were processed with the help of OpenEVOC software. In the first quadrant the terms anxiety, failure, low grade, and difficulty emerged as possible components of the central nucleus of social representation. The participant observation showed risk factors to the psychological well-being of students as the excessive amount of programmatic content of subjects, the high number of subjects in each semester, the bureaucratic barriers imposed by the institution, the perception of overload in trying to reconcile with the studies, the demands of personal, social and family life and the culture of hypervalorization of the test as the main instrument capable of assessing learning. The data show to the need for higher education institutions to turn to the study of their own reality, promoting a review of their educational practices, especially regarding the proposal of solutions to the obstacles to psychological well-being produced by society, instead of reproducing or reinforcing them.

Keywords: Anxiety. School Failure. Mental Health. Higher Education.

1. Introducción teórica

La salida del bachillerato y la entrada en la universidad requieren un considerable esfuerzo adaptativo por parte del estudiante, ya que se producen cambios complejos y significativos en diversos ámbitos de su vida académica y social (Pinto, 2021). Sin embargo, estos cambios no siempre son positivos y, si están asociados a experiencias disruptivas, pueden causar efectos adversos en la salud física y psicológica del universitario (Costa y Leal, 2008).

Algunos estudios apuntan a un aumento de las tasas de problemas mentales entre los universitarios, tanto en relación con el número de estudiantes con enfermedades

mentales como con la gravedad de estos problemas (Osberg, 2004, Cook, 2007, Much y Swanson 2010, apud Silveira, Norton, Brandao y Roma-Torres, 2011). Para los autores, "cuando los jóvenes entran en la universidad, a menudo se alejan de su círculo de relaciones familiares y sociales, lo que puede desencadenar situaciones de crisis" (p. 248). Un estudio realizado por Campos et al. (2005) con 560 estudiantes universitarios que buscaba identificar la relación entre el rendimiento académico y los síntomas depresivos con significación clínica (SDIC) concluyó que cuánto mayor la incidencia de estos síntomas, menor era el rendimiento del estudiante. El estudio indica que cuanto antes se identifiquen estas perturbaciones mentales, mayores serán las posibilidades de reducir el fracaso escolar. ¿Y cómo identificarlas?

Alves-Mazzotti (2008) corrobora que realizar una investigación educativa en representaciones sociales es una forma muy favorable de lograr una mirada psicosocial sobre el tema porque "investiga precisamente cómo se forman y funcionan los sistemas de referencia que utilizamos para clasificar a las personas y a los grupos y para interpretar los acontecimientos de la realidad cotidiana" (p. 20-21). Al fin y al cabo, por su imbricación con la ideología, el lenguaje y el imaginario social y, especialmente, por su función orientadora de comportamientos y prácticas sociales, "las representaciones sociales constituyen elementos esenciales para el análisis de los mecanismos que interfieren en la eficacia del proceso educativo" (p. 21).

En este sentido, identificar cómo el fracaso escolar es representado socialmente por los estudiantes constituye un recurso privilegiado para acceder a elementos que forman parte de la vida cotidiana compartida por el grupo, entre ellos los componentes que orientan y dan sentido a las prácticas relacionadas con el bienestar y la salud mental.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es conocer las representaciones sociales sobre el fracaso escolar de los estudiantes de ingeniería mecánica y comprobar si existe una correlación con el bienestar psicológico.

3. Metodología

Se trata de un estudio cualitativo, exploratorio, descriptivo, transversal, tipo estudio de caso. Los datos fueron recolectados en clases de períodos iniciales del curso de Ingeniería Mecánica del Instituto Federal de Espírito Santo en los semestres de 2021/2 y 2022/1. Fueron escogidas para la colecta de datos las asignaturas con mayor índice de reprobación. La muestra de este estudio fue de 90 participantes. Los criterios de inclusión fueron estar matriculado en el curso de Ingeniería Mecánica, tener más de 18 años, asistir a la

asignatura y aceptar voluntariamente participar en el estudio.

Se utilizaron dos técnicas de recogida de datos: la observación participante y la evocación libre de palabras. La observación participante se realizó durante las clases de las asignaturas Fundamentos de Mecánica Clásica, Álgebra Lineal, Algoritmos y Estructura de Datos. Además, se aplicó un cuestionario que contenía ejercicios de evocación recogidos mediante la Técnica de Asociación Libre de Palabras (TALP). El término inductivo utilizado en el cuestionario fue "Fracaso Escolar".

Los datos referentes a las evocaciones recogidas a través de la técnica de asociación libre fueron tratados con la ayuda del software OpenEVOC que utiliza el criterio de frecuencia de evocación y orden para generar una tabla de cuatro cuadrantes. El primer cuadrante, superior izquierdo (Elementos del Núcleo Central) presenta términos con alta frecuencia y alta prioridad de evocación. El segundo cuadrante, arriba a la derecha (Elementos de la 1ª periferia), presenta términos con alta frecuencia y baja prioridad de evocación. El tercer cuadrante, inferior izquierdo (Elementos de contraste), engloba los términos con baja frecuencia y alta prioridad de evocación. El último cuadrante, inferior derecho (Elementos de la 2ª periferia), incluye los términos con baja frecuencia y baja prioridad de evocación (Oliveira et al., 2005).

4. Resultados

A continuación, figura el cuadro con la descripción de las evocaciones del término "Fracaso Escolar".

Cuadro 1 - Evocaciones del "fracaso escolar" por parte de los estudiantes de ingeniería mecánica

f >= 2	OME < 3	f >= 2	OME < 3
5.86%	ansiedad 2.69	7.43%	tristeza 3.15
5.63%	reprobación 2.28	3.15%	depresión 3.79
2.7%	nota baja 2.5	2.03%	pereza 3.56
2.25%	dificultad 2.8		
f >= 2	OME < 3	f >= 2	OME < 3
1.58%	vergüenza 2.43	1.13%	desinterese 3.2
1.58%	decepción 2.71	1.13%	cálculo 3.2
1.35%	presión 2.67	1.13%	frustración 3.2

1.13%	familia	2.8	1.13%	desanimó	3.6
			1.13%	cansancio	3.6

Se recogieron un total de 444 evocaciones. En el primer cuadrante emergieron como posibles componentes del núcleo central de la representación social los términos ansiedad, fracaso, baja nota y dificultad (frecuencia ≥ 2). De ellos, ansiedad es el que más se relaciona con los términos tristeza y depresión de la primera periferia y con desinterés, frustración, desánimo y cansancio de la segunda periferia. Todos estos términos describen sentimientos derivados del no alcance de los objetivos académicos de los estudiantes:

La ansiedad (viene) de intentar hacer varias cosas a la vez. (...) Tenemos ocho asignaturas por periodo. Es bastante complicado lidiar con todo esto (H6FMC21).

Porque si no tienes un psicológico fuerte te pierdes en la vida (H16AL19).

La parte emocional es la más difícil de controlar. Empecé a tomar medicamentos para la ansiedad y aun así es complicado. Estoy emocionalmente agotada. Creo que es un punto clave que una persona que está bien emocionalmente, fluye con más facilidad. Con esta pandemia, clases a distancia, se ha vuelto difícil, sobrecargado. Nadie puede soportarlo. Salir de clase a llorar de desesperación no debería ser normal ni común. (M11AL19)

Sentimientos similares aparecen también en la zona de contraste a través de los términos vergüenza y decepción. Sin embargo, allí parecen estar más relacionados con emociones derivadas de expectativas externas e internas que no pudieron cumplirse:

Me preocupa si seré capaz de terminar lo que quiero. Preocupación por la presión establecida en mi mente (H7AL19).

Las decepciones (son) más, pero principalmente de mi familia, por (yo) no ser capaz de lograr algo que en mi casa se considera lo mínimo (H13AL19).

Es normal sentirse presionado, y con ello ansioso, porque de ello depende nuestra vida en el mercado laboral (H23PP18).

Los resultados aportados por la evocación libre se ven reforzados por la observación realizada a lo largo de dos semestres durante las clases de las asignaturas y en los pasillos de la institución. No sólo confirman lo presentado en los cuadrantes anteriores, sino que exponen con mayor detalle la vida cotidiana de estudio de un universitario y sus aspiraciones:

Antes de empezar la clase, los alumnos hablaban del examen de Física que habían acabado de hacer. Les pregunté cómo les había ido y me contestaron:

- Después puede haber un examen de recuperación, ¿no?

- Todavía pensáis que no habéis terminado el bachillerato, ¿verdad? - Respondí en el mismo tono de broma.

Se rieron. Un alumno dijo:

- Con estos exámenes tan difíciles, tendré que llegar con un camión lleno de Ritalin para repartirlo entre todos.

A sus compañeros les pareció gracioso y estuvieron de acuerdo. Continúa:

- La institución debería dar ayudas psiquiátricas y becas de Ritalin a los estudiantes.

Se observa la banalización del uso de psicofármacos causada por la naturalización de la hiperproductividad, que es el *modus operandi* del sistema capitalista. La lógica imperante es aquella en la que cada uno debe producir todo lo que pueda en el mayor tiempo posible para que, al final del día, siga pareciendo que fue insuficiente. La búsqueda artificial del bienestar (o la huida del malestar) está ya tan arraigada en la cultura que su mención ni siquiera causa desconcierto; al contrario, es motivo de bromas y risas.

No era raro escuchar de los estudiantes que "el día debería durar 48 horas para poder con todo". Los días de exámenes se producía a menudo un fenómeno que se hizo aún más evidente en las últimas semanas del semestre: las aulas estaban vacías porque más de la mitad de la clase se ausentaba para estudiar para exámenes de otra asignatura. Al no ser humanamente capaz de cumplir con todas las exigencias académicas, el estudiante se ve entonces en la encrucijada de elegir qué exigencia priorizar, cuál es la más urgente o importante, provocando en él más una sensación de sobrecarga.

En opinión de los estudiantes, la institución, que podría promover acciones para aliviar esta sobrecarga, no toma actitudes significativas y cuando surgen ideas de los estudiantes, presenta barreras burocráticas:

Un alumno de la asignatura Fundamentos de Mecánica Clásica, se encuentra conmigo en el pasillo buscando agua durante la hora de clase. Me pregunta bromeando:

- Estás fuera de clase, ¿verdad Odacyr?

- Eso es porque estoy cansado. Estudiar por la tarde me da sueño.

- Pero este campus tampoco ayuda en nada. No hago más que estudiar todo el rato. Cuando llegamos a casa y bebemos y tenemos resaca al día siguiente, el profesor se queja.

- Aquí hay tantas cosas que hacer aparte de estudiar...

- En cuanto al deporte, la institución no hace nada por ayudar, es pura burocracia. Nos dijeron que organizarían autobuses para los partidos. No lo hicieron. Prometieron ayudar con los uniformes. No ayudaron. Fuimos a pedir usar la cancha el sábado y nos dijeron que no hay ningún servidor. Entre semana, durante el día, no podemos usarla porque el

instituto tiene clases. Por la noche, no hay reflector.

- Podéis organizaros en consejos estudiantiles, grupos deportivos, luchar por vuestros derechos. Es el derecho a la salud. Salud física e higiene mental. Fundamental para aprender bien.

- (...) Sólo este semestre unas seis personas que conozco abandonaron o se fueron. Aquí hay demasiada burocracia. (...) El campus aquí no colabora, sólo nos enfermamos aquí.

- Concluye el estudiante.

Si hay alumnos que entienden que la institución impone barreras burocráticas a sus proyectos para la fuga de la tensión acumulada, otros alumnos van más allá, señalando que la institución no sólo impide la fuga de tensión, sino que ella misma la produce.

Hoy he llegado antes de lo habitual a clase y el profesor de la clase anterior aún no se ha ido. Está hablando con Marina:

Profesor: Toma, es psicólogo, díselo.

Marina: ¿De verdad?

Yo: Sólo por formación. Nunca he trabajado como tal. Pero puedes decirme, ¿qué te preocupa?

Marina: Problemas mentales. Es muy difícil hacer este curso.

Yo: ¿Pero por qué?

Marina: Demasiadas asignaturas, demasiados exámenes, no aprendo cosas. Y lo que más me entristece es que me esfuerzo por aprender y saco menos nota que los que vienen a clase a paseo y hacen trampas.

Yo: Tenemos una cultura muy fuerte de valorar las notas, el rendimiento. Lo que realmente cuenta es lo que estás aprendiendo.

Marina: Lo peor es que yo ni siquiera estoy así. El semestre pasado hice cálculo y este semestre no me acuerdo de nada. Y el semestre pasado sabía.

(...)

Yo: A veces pienso que nuestro plan de estudios está demasiado inflado, con cosas que no tienen por qué estar ahí. Es mucho más ventajoso ver menos cosas y verlas bien que ver un millón de cosas y verlas mal.

Marina: En los colegios privados es mucho más fácil entender los contenidos.

En este momento llega la profesora y se va la otra. Ella dice

Profesora: Porque a las universidades privadas solo les interesa el dinero. Dan lo mínimo para graduar a un ingeniero. En la USP, hasta el cuarto período, todo lo que ve un físico, el ingeniero lo ve igual. Los mismos contenidos. ¿Y por qué hace eso? Porque pueden.

Yo: Entonces, podemos reducirlo también, si queremos.

La cantidad de contenidos curriculares de cada materia; el elevado número de asignaturas en cada semestre; las barreras burocráticas impuestas por la institución; además de las exigencias de la vida personal, social y familiar fuera de la universidad, se suman a la cultura de la hipervaloración de la prueba individual sin consulta como el único o principal instrumento realmente capaz de detectar lo que el estudiante ha aprendido a lo largo del semestre. Esta exacerbada valorización por parte del profesor y el condicionamiento por el que pasa el alumno a lo largo de toda su vida escolar crean un ambiente de tensión constante donde "pasar el examen" se coloca como objetivo final de todo el proceso educativo, dejando el aprendizaje en un segundo plano. En las clases observadas, la mera mención de la palabra "examen" provocaba emociones negativas en una parte considerable del alumnado.

Frente a esta situación, hay muchos desafíos, entre ellos cuestionar las bases sociales y psicológicas de la generación de tanta ansiedad, baja autoestima y miedo al rechazo/fracaso. Y más que señalar estas bases, es imprescindible pensar en formas de resignificarlas.

5. Conclusiones y discusión

Tinto (2012) señala numerosos factores que pueden influir en la permanencia y éxito de los estudiantes universitarios entre ellos el compromiso, las expectativas de los profesores, el apoyo institucional, la evaluación y el *feedback*. Sin embargo, todos estos factores están atravesados por los afectos.

Un estudio realizado por Haveroth, dos Santos y Cunha (2019) con estudiantes de ciencias contables demostró que el éxito académico estaba directamente relacionado con la presencia de afecto positivo, mostrando que cuanto mayor era la presencia de este, mejor tendía a ser el rendimiento académico. En otras palabras, los estudiantes con altos niveles de afectos negativos como culpa, miedo, nerviosismo, ansiedad, angustia, entre otros, tienen mayores posibilidades de fracaso que los estudiantes con afectos positivos como entusiasmo, energía, concentración, implicación.

Los datos del presente estudio indicaron una correlación entre las representaciones sociales del fracaso escolar y el bienestar psicológico de los alumnos. El carácter dinámico de las representaciones señaló que al mismo tiempo que se ven afectadas por el estado de salud mental, también lo afectan, retroalimentando el sistema de creencias en torno al objeto social.

Otros estudios, utilizando diversos instrumentos de análisis de la salud mental, también

llegaron a resultados preocupantes sobre el nivel de enfermedad mental de los estudiantes. Un estudio realizado en la Universidade Federal de Itajubá por Castro (2017) aplicó en una clase de ingeniería civil cinco pruebas psicológicas que medían estrés, depresión, ansiedad y *burnout*. Los resultados identificaron estrés en el 62% de la clase, depresión media o moderada en el 26,85%, grados medios y altos de ansiedad en el 80% y burnout en el 3,85%. Un estudio realizado en una universidad de Estados Unidos por Osberg (2004, *apud* Silveira et al, 2011) utilizando el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2 como instrumento de evaluación identificó que más del 50% de los participantes tenían puntuaciones altas indicadoras de psicopatología.

El bienestar psicológico es una variable fundamental para mantener una vida activa, plena y productiva. En la vida de un estudiante universitario, puede tener un impacto significativo en el éxito o fracaso académico. A nivel estadístico, es fundamental pensar en servicios y políticas que atiendan esta demanda para que las tasas de fracaso, permanencia y abandono no sigan aumentando. A nivel humanístico, invertir más tiempo, recursos y apoyo para el desarrollo de competencias socioemocionales y afecto positivo puede ser un paso hacia un cambio de paradigma en una sociedad que naturaliza situaciones abusivas de cobro por productividad y, sobre todo, un cambio de paradigma en un sistema educativo que reproduce este sistema mucho más de lo que lo cuestiona.

6. Referencias

- Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (1), 18-43.
- Campo, A.; Gonzalez, S.; Sanches, Z.; Rodriguez, D.; Dallos, C.; Diaz, L. (2005). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga (Colombia). *Archivos de Pediatría de Uruguay*, 76. 21-26
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista gestão em foco*, 9(1), 380-401.
- Costa, E.S., Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior: avaliar para intervir. *Anais... Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Universidade do Porto, 213-216.
- Haveroth, J., dos Santos, C. A., da Cunha, P. R. (2019). Relação do Afeto Percebido com o Desempenho de Acadêmicos de Ciências Contábeis e Características Individuais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 163-181.

- Oliveira, D. D., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. En A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, S. M. Nóbrega (drtors). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora UFPB.
- Pinto, S. C. D. O. (2021). *Adoecimento mental e ensino superior: uma análise do direito à saúde mental dos/das discentes de graduação da UFRN* (Bachelor's thesis). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silveira, C., Norton, A., Brandão, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes do ensino superior: experiência da consulta de psiquiatria do centro Hospitalar São João. *Acta Médica Portuguesa*, 24, 247-256.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), 1-8.

¿Qué sienten los adultos mayores cuando utilizan las tecnologías digitales? La importancia de las emociones en la adquisición de competencias digitales⁷

What do older adults feel when they use digital technologies? The importance of emotions in the learning of digital competencies

Alicia Murciano Hueso

Patricia Torrijos Fincias

Antonio Víctor Martín García

Universidad de Salamanca

Resumen

Las tecnologías, cada vez más presentes en nuestra vida diaria, evidencian una serie de beneficios en la salud física y psicológica de los adultos mayores que nos lleva a querer comprender cómo perciben los mayores las tecnologías y cómo determinadas emociones presentes en su uso pueden estar influyendo en cómo se relacionan con ellas. Entender que la percepción emocional juega un papel importante en cómo conciben los mayores las tecnologías nos permite diseñar e implementar programas educativos en los que la educación emocional sea una parte fundamental en la facilitación de competencias digitales. Por este motivo, con el objetivo de conocer la percepción emocional hacia el uso de tecnologías digitales en adultos mayores, se presenta un estudio cuantitativo con una muestra compuesta por 504 participantes mayores de 60 años procedentes de la comunidad de Castilla y León (España). Los resultados revelan cómo, en general, los mayores perciben más emociones de carácter agradable como satisfacción y disfrute cuando utilizan las tecnologías, mostrando menor presencia de emociones de carácter más desagradable como el miedo, especialmente cuanto menos edad tienen. Las emociones forman parte indispensable de los juicios y atribuciones que tienen los mayores en las tecnologías, siendo uno de los elementos determinantes en su intención de utilizarlas y en sus procesos de adopción.

Palabras clave: emociones, adultos mayores, educación emocional, tecnologías digitales

⁷ Esta investigación se inscribe dentro del Proyecto “Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida, SENIORLAB-LBD” con Subvención Ref. PID2019-107826GB-I00 financiada por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 y por "FEDER Una forma de hacer Europa", por la "Unión Europea", por la "Unión Europea NextGenerationEU/PRTR"

Abstract

Technologies, increasingly present in our daily lives, show a series of benefits in the physical and psychological health of older adults that lead us to want to understand how older adults perceive technologies and how certain emotions presented in their use may influence how they relate to them. Understanding that emotional perception plays an essential role in how older adults conceive technologies allows us to design and implement educational programmes in which emotional education is a fundamental part of the facilitation of digital competencies. For this reason, to find out the emotional perception towards the use of digital technologies in older adults, a quantitative study is presented with a sample of 504 participants over 60 years of age from the community of Castilla y León (Spain). The results reveal that older adults generally perceive more pleasant emotions such as satisfaction and enjoyment when using technologies, showing less presence of more unpleasant emotions such as fear, especially the younger ones. Emotions form an indispensable part of the judgements and attributions that older people have about technologies, being one of the determining elements in their intention to use them and in their adoption processes.

Keywords: *emotions, older adults, emotional education, digital technologies*

1. Marco Teórico

El estado emocional ha sido investigado en la literatura científica como componente clave en las representaciones mentales hacia cualquier objeto, siendo un factor influyente en la disposición y capacidad autopercibida de cara a utilizar y usar los diversos dispositivos tecnológicos (Lim, 2018). Los estudios revelan cómo las emociones pueden funcionar como impulsores de la cognición en el uso inicial de la tecnología (Cenfetelli, 2004), llegando a ser consideradas antecedentes significativos de la facilidad con la que las personas perciben el uso de las tecnologías (Huang & Haried, 2020; Zheng & Montargot, 2022). De esta forma, en los últimos años, se deslumbra un creciente interés por comprender cómo influyen determinadas emociones en la relación entre las personas y las tecnologías, tanto en aquellas de carácter desagradable que pueden surgir ante un estímulo novedoso como son la preocupación o el miedo (Huang & Haried, 2020; Venkatesh & Davis, 2000; Zheng & Montargot, 2022) como aquellas de carácter agradable que, por el contrario, podrían facilitar su uso como el disfrute o la satisfacción (Bhattacharjee, 2001; Gao & Koufaris, 2006).

En este contexto, autores como Beaudry y Pinsonneault (2005; 2010) plantean un marco para estudiar la influencia que tienen las emociones en el uso de las tecnologías en base a si las personas las perciben como una oportunidad o una amenaza. Así, mientras las respuestas emocionales positivas se experimentan cuando los usuarios perciben una tecnología digital como una oportunidad que podría generar resultados positivos, las respuestas emocionales negativas se experimentan cuando los usuarios perciben una nueva tecnología digital como una amenaza que podría generar resultados negativos (Beaudry & Pinsonneault, 2005; 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Lee et al., 2012; Lu et al., 2019). Concretamente, Beaudry y Pinsonneault (2010) establecen que las respuestas emocionales de carácter agradable más presentes en el uso de las tecnologías incluyen los indicadores de satisfacción, disfrute, superación y orgullo. Por el contrario, las respuestas emocionales de carácter desagradable más presentes en el uso de las tecnologías incluyen los indicadores de decepción, frustración, miedo y preocupación.

Abordando directamente la formación de las personas mayores en las tecnologías digitales, actualmente, podría decirse que ya no se trata de una opción a elegir, sino de una necesidad social importante. No solo se trata de estudiar las oportunidades que representan en la vida de los mayores, sino de entender que las tecnologías forman parte de nuestro devenir cotidiano de una forma imperiosa. En este sentido, en este estudio, se pone de manifiesto la importancia del papel de la formación en competencias digitales adaptada a este grupo de edad, en la que se debe de atender a determinadas concepciones sobre las tecnologías digitales, especialmente ligados a la influencia que tienen las emociones en su relación con ellas y, por ende, en su uso y adopción.

2. Objetivos

El objetivo principal reside en conocer la percepción emocional hacia el uso de tecnología digital por parte de los adultos mayores de 60 años

De esta forma los objetivos específicos que se plantean en el estudio son:

- Conocer qué emociones tienen mayor y menor presencia en los mayores de 60 años cuando utilizan las tecnologías digitales.
- Conocer si hay diferencias en la percepción emocional de los mayores de 60 años en función del grupo de edad al que pertenecen (60-70 años, 70-80 años y más de 80 años).

3. Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo en el marco de un diseño ex post facto no experimental que nos permite estudiar cuáles son las emociones que perciben los

mayores hacia el uso de las tecnologías digitales aplicando un cuestionario diseñado *ad hoc* (Murciano-Hueso, 2022).

3.1 Población y Muestra

La muestra final quedó conformada por 509 adultos mayores españoles procedentes de Castilla y León (204 hombres y 305 mujeres) entre 60 y 94 años ($\bar{x} = 75.04$, $SD = 9,19$). Se decidió dividir la muestra en tres grupos para poder comprobar si había diferencias en este grupo respecto a su edad. La muestra quedó dividida proporcionalmente en función de si eran adultos mayores de 60 a 70 años, 176 ($\bar{x} = 65.27$, $SD = 2,74$); adultos mayores de 71-80 años, 144 ($\bar{x} = 74.92$, $SD = 3.22$); y adultos mayores de más de 80 años, 189 ($\bar{x} = 85.84$, $SD = 3.50$), siendo principalmente mujeres (59.9%), que viven en pareja (36.1%) y con estudios primarios (36.9%)

3.2 Instrumento

El instrumento elaborado para la recogida de datos es un cuestionario dividido en dos secciones recogiendo los datos de identificación de los adultos mayores y una escala de 8 ítems de tipo Likert de 5 puntos (1=Nada; 5=Mucho) en el que se midieron tanto las emociones de carácter agradable (satisfacción, disfrute, orgullo y superación), como las emociones de carácter desagradable (decepción, frustración, miedo y preocupación). La fiabilidad del cuestionario reveló una consistencia excelente ($\alpha = .97$) (George & Mallery, 2003).

3.3 Análisis de Datos

Para conocer los datos descriptivos se hallaron las frecuencias y porcentajes y se procedió a comprobar si había diferencias significativas entre las diferentes emociones y la edad aplicando las técnicas estadísticas de tipo inferencial. Los resultados de la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) proporcionaron una significación $<.05$, procediéndose a realizar el análisis de datos mediante la utilización técnicas estadísticas no paramétricas (prueba de Kruskal Wallis). Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 26.0 (licencia de la Universidad de Salamanca).

4. Resultados

4.1 Percepción emocional del uso de tecnología digital

En relación al primer objetivo, se observó cómo en general percibieron con más intensidad las emociones de carácter agradable que desagradable al utilizar las tecnologías digitales. Concretamente se evidenció que mientras más del 30% afirmaron sentir bastante emociones como la Satisfacción y Disfrute, más del 40% afirmaron que no sentían nada de Decepción (45%), Frustración (42.2%), Miedo (54.2%) y Preocupación (46.8%).

A través de la Figura 1 se puede apreciar gráficamente cómo se da una disposición relativamente favorable de los mayores de 60 años hacia emociones de carácter agradable como Satisfacción, Disfrute, Superación y Orgullo, con puntuaciones medias por encima del 2.6, llegando a superar los 3 puntos en las dos primeras, mientras se evidencia una menor predisposición hacia emociones de carácter desagradable como decepción, frustración, miedo y preocupación, con puntuaciones medias por debajo del 2. Concretamente, los resultados ponen de manifiesto cómo asocian utilizar la tecnología principalmente a la satisfacción ($\bar{x} = 3,17$; $SD= 1,21$) mientras el miedo es la emoción menos presente en el uso de la tecnología digital ($\bar{x} = 1,86$; $SD= 1,11$).

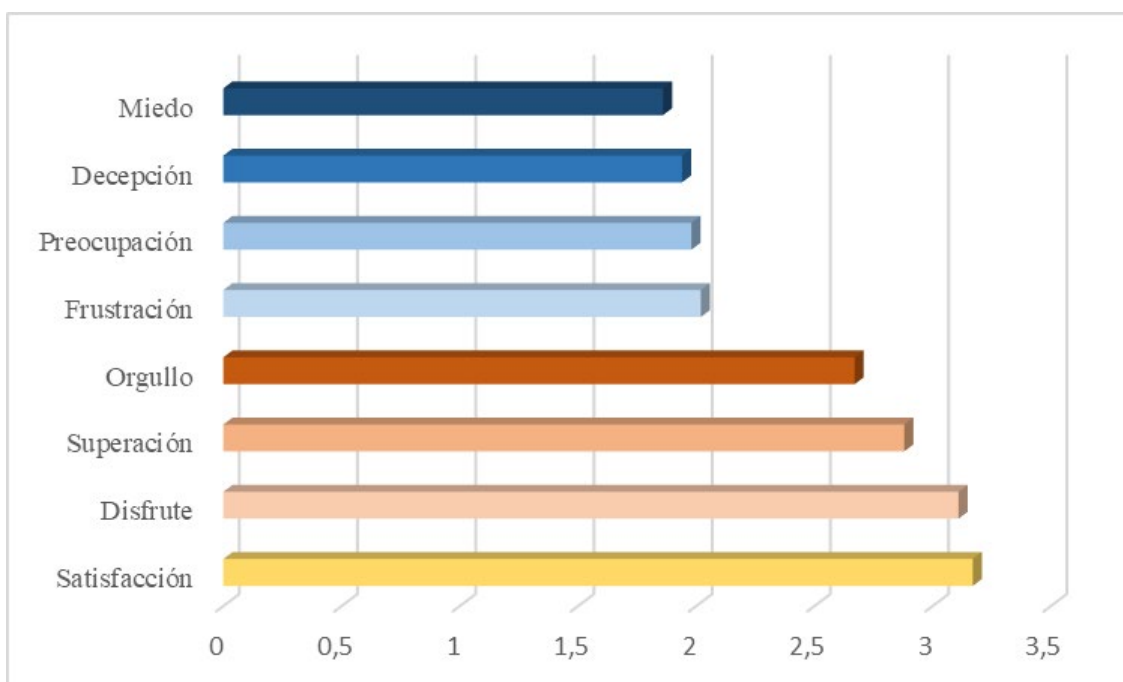


Figura 1. *Percepción emocional de los mayores en el uso de la tecnología digital.*
Elaboración propia

4.2 Percepción emocional de la tecnología en función de su edad

Respecto al segundo objetivo, los resultados evidencian que las puntuaciones medias de las emociones de carácter agradable en general van descendiendo según va aumentando la edad de los participantes (Figura 2).

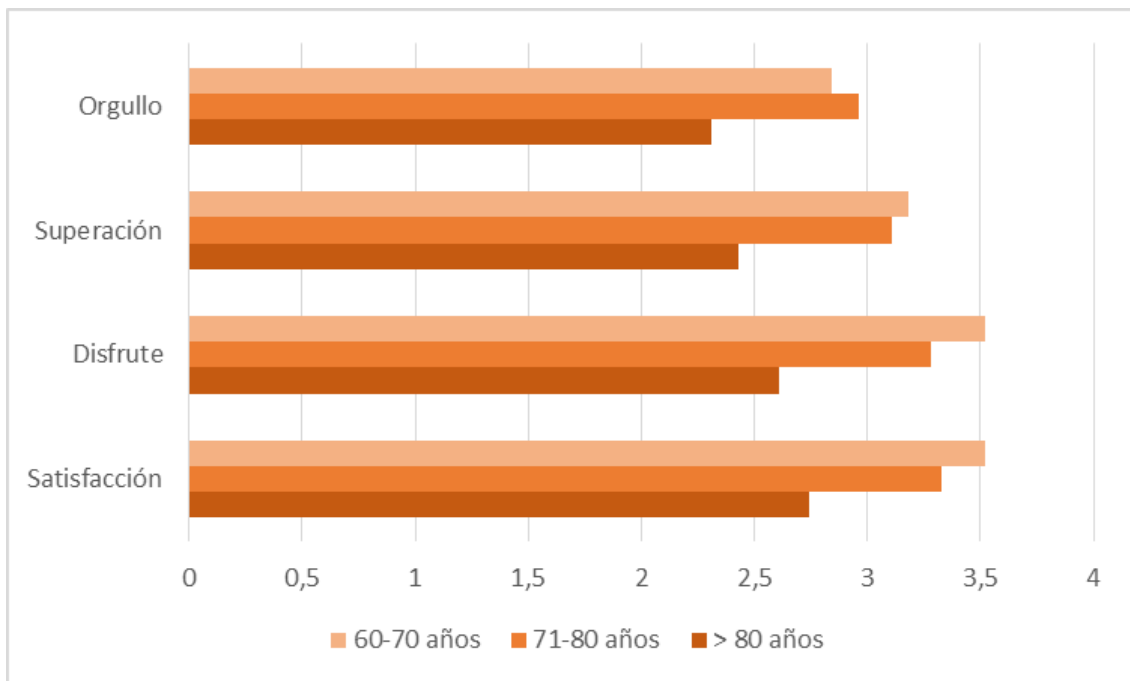


Figura 2. *Percepción emocional de los mayores en el uso de la tecnología digital en función de su edad.* Elaboración propia

De esta forma, tal y como se puede observar en la Figura 2, los mayores de 60-70 años son el grupo de edad con puntuaciones medias más altas, llegando a superar las puntuaciones medias de 3.5 en satisfacción y disfrute. Estas puntuaciones descienden 0,2 puntos en el grupo de 71-80 años y llegan a ser inferiores de 2.8 puntos en el caso de los mayores de 80 años. Sobre sale el caso de la sensación de orgullo, cuya puntuación media es ligeramente superior en el caso del grupo de 71-80 años que en el grupo de 60-70 años.

5. Conclusiones y discusión

Los resultados de este estudio permiten conocer mejor la percepción emocional de los mayores de 60 años hacia la utilización de las tecnologías digitales, evidenciando que presentan una percepción emocional de carácter más agradable que desagradable en su uso, percibiendo principalmente emociones relacionadas con la satisfacción, el disfrute y la superación y en menor medida miedo o preocupación. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto también cómo, en general, a medida que va aumentando la edad, la presencia de las emociones es cada vez menor, lo que coincide de acuerdo con la literatura especializada, con un descenso del uso de tecnología (Alexandrakis et al., 2020; Chen & Chan, 2014; Murciano-Hueso et al., 2022). Los resultados de este estudio corroboran la importancia de conocer qué elementos están incidiendo en este grupo de edad en su intención de utilizar las tecnologías y cómo las emociones, como parte de la configuración

de las tecnologías en la mente de los mayores, pueden ser factores relevantes en su aceptación. En esta línea, esta investigación respalda trabajos como los de Grossi et al. (2020), Gil & Saiz (2019) y Torrijos & Serrate (2021) que ponen el foco en la importancia de aprender a gestionar las emociones para poder superar barreras como la frustración o el miedo a utilizar tecnologías, facilitando así su uso y aceptación (Beaudry & Pinsonneault, 2010; Chen & Chan, 2014). Se incide una vez más en la necesidad de adquirir, fomentar y potenciar habilidades y competencias socioemocionales a lo largo de toda la vida (Pedrero et al., 2017) también para facilitar el aprendizaje de competencias digitales en los mayores (Fantini-Hauwel & Mikolajczak, 2014; Murciano-Hueso et al., 2022b). De esta forma, diseñar y promover programas que garanticen a los mayores adquirir competencias digitales para desenvolverse en su vida diaria requiere seguir estudiando cómo factores como la percepción emocional están interviniendo en su relación y pueden ser determinantes en su proceso de adopción tecnológica.

6. Referencias

- Alexandrakis, D., Chorianopoulos, K., & Tselios, N. (2020). Older adults and web 2.0 storytelling technologies: Probing the technology acceptance model through an age-related perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(17), 1623–1635. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1768673>.
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding Information Systems Continuance: An Expectation-Confirmation Model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351–370. <https://doi.org/10.2307/3250921>
- Beaudry, A., & Pinsonneault, A. (2005). Understanding User Responses to Information Technology: A Coping Model of User Adaptation. *MIS Quarterly*, 29(3), 493–524. <https://doi.org/10.2307/25148693>.
- Beaudry, A., & Pinsonneault, A. (2010). The Other Side of Acceptance: Studying the Direct and Indirect Effects of Emotions on Information Technology Use. *MIS Quarterly*, 34(4), 689–710. <https://doi.org/10.2307/25750701>.
- Cenfetelli, R. T. (2004). Inhibitors and Enablers as Dual Factor Concepts in Technology Usage. *Journal of the Association for Information Systems*, 5(11), 1-15. <https://doi.org/10.17705/1jais.00059>.
- Chen, K., & Chan, A. H. (2014). Gerontechnology acceptance by elderly Hong Kong Chinese: A senior technology acceptance model (STAM). *Ergonomics*, 57(5), 635–652. <https://doi.org/10.1080/00140139.2014.895855>.

- Gao, Y., & Koufaris, M. (2006). Perceptual antecedents of user attitude in electronic commerce. *ACM SIGMIS*, 37(2–3), 42–50.
<https://doi.org/10.1145/1161345.1161353>.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon
- Gil, L. P., & Saiz, I. B. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 3(5), 22–38.
<https://doi.org/10.15658/rev. electron.educ.pedagog19.09030502>.
- Grossi, G., Lanzarotti, R., Napoletano, P., Noceti, N., & Odone, F. (2020). Positive technology for elderly well-being: A review. *Pattern Recognition Letters*, 137, 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2019.03.016>.
- Fantini-Hauwel, C., & Mikolajczak, M. (2014). Factor structure, evolution, and predictive power of emotional competencies on physical and emotional health in the elderly. *Journal of Aging and Health*, 26(6), 993–1014.
<https://doi.org/10.1177/0898264314535633>.
- Huang, C.-L., & Haried, P. (2020). An evaluation of uncertainty and anticipatory anxiety impacts on technology use. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 36(7), 641–649. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1672410>.
- Jung, C. G. (2014). *General bibliography of CG Jung's writings*. Routledge
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1974). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
<https://doi.org/10.4135/9781412952576.n198>.
- Lee, M. S. (2019). Effects of personal innovativeness on mobile device adoption by older adults in South Korea: The moderation effect of mobile device use experience. *International Journal of Mobile Communications*, 17(6), 682–702.
<https://doi.org/10.1504/IJMC.2019.102719>.
- Lim, Y. (2018). Psychosocial inclusivity in design: A definition and dimensions [Tesis Doctoral, Brunel University London]. <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/16683>.
- Murciano-Hueso, A. (2022). Aceptación tecnológica en personas mayores: el papel de las emociones [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Salamanca.
- Murciano-Hueso, A., Martín-García, A. V., & Torrijos-Fincias, P. (2022a). Revisión sistemática de aceptación de la tecnología digital en personas mayores. Perspectiva de los modelos TAM. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 293

- 57(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2022.01.004>.
- Murciano-Hueso, A., Martín-Lucas, J., Serrate González, S., & Torrijos Fincias, P. (2022b). Use and perception of gerontechnology: Differences in a group of Spanish older adults. *Quality in Ageing and Older Adults*, 23(3), 114-128. <https://doi.org/10.1108/QAOA-02-2022-0010>.
- Pedrero, E. F., de Albéniz Iturriaga, A. P., Sierra, J. O., & Molina, B. L. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1.
- Torrijos, P., & Serrate, S., (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 273–290. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>.
- Zheng, L., & Montargot, N. (2022). Anger and fear: effects of negative emotions on hotel employees' information technology adoption. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 71(5), 1708-1727. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-01-2020-0013>.

Sexismo y empatía en jóvenes universitarios

Sexism and empathy in young university students

Laura Pérez Díaz

Juan Manuel Moreno Manso

Macarena Blázquez Alonso

María Elena García-Baamonde Sánchez

María José Godoy Merino

Universidad de Extremadura

Resumen

La transmisión del sexismo sigue persistiendo en la sociedad en base a estereotipos y prejuicios, sobre todo contra la mujer. Esta actitud o conducta discriminatoria, donde la mujer se sitúa en una posición inferior al hombre, pretende ejercer dominio y marcar diferencia de poder. Este sexismo hostil convive con otro tipo que, enmascarado sigue manteniendo una forma de discriminación a través de roles, donde la mujer tiene la necesidad de protección por parte del hombre. Esta visión aparentemente “positiva” y protectora, junto al sexismo hostil, genera en la mujer mayor vulnerabilidad emocional. Sin embargo, el hombre también sufre consecuencias, pues queda reprimido de sus emociones tratando de manifestar su hombría de acuerdo a las pautas sociales impuestas. La falta de empatía que se evidencia ante conductas sexistas hace que esta se posiciona como mediadora para disminuir prejuicios. Desde esta óptica, el presente estudio pretende analizar el nivel de sexismo y empatía, así como su relación en estudiantes de Educación Primaria. Participaron 243 estudiantes universitarios/as con edades comprendidas entre los 21 y 50 años. Los resultados ponen de manifiesto que las actitudes sexistas siguen permaneciendo entre los futuros docentes, sobre todo en los varones, no obstante, la existencia de un adecuado nivel de empatía tanto en hombres como en mujeres indica un panorama alentador en la superación de estereotipos tradicionales. Junto a ello, se demuestra la relación entre empatía y actitudes sexistas. De esta forma, se evidencia la necesidad de trabajar la educación emocional como parte del currículo educativo, profundizando en aspectos interpersonales como la empatía.

Palabras clave: sexismo, empatía, educación emocional, docentes.

Abstract

The transmission of sexism continues to persist in society on the basis of stereotypes and prejudices, especially against women. This discriminatory attitude or behaviour, in which women are placed in an inferior position to men, aims to exert dominance and mark a difference in power. This hostile sexism coexists with another type of sexism which, masked, continues to maintain a form of discrimination through roles, where women need protection from men. This apparently "positive" and protective vision, together with hostile sexism, generates greater emotional vulnerability in women. However, men also suffer the consequences, as they are repressed in their emotions, trying to manifest their manhood according to the imposed social guidelines. The lack of empathy that is evident in the face of sexist behaviour means that it is positioned as a mediator to reduce prejudice. From this perspective, the present study aims to analyse the level of sexism and empathy, as well as their relationship in primary school students. A total of 243 university students between the ages of 21 and 50 participated. The results show that sexist attitudes continue to persist among future teachers, especially among males, although the existence of an adequate level of empathy in both men and women indicates an encouraging outlook in overcoming traditional stereotypes. In addition, the relationship between empathy and sexist attitudes is demonstrated. In this way, the need to work on emotional education as part of the educational curriculum, delving deeper into interpersonal aspects such as empathy, is evident.

Keywords: sexism, empathy, emotional education, teachers.

1. Introducción teórica

El sexismo según Allport (1954), es una actitud de hostilidad hacia otro grupo, basada en estereotipos y prejuicios. La actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo, o sexismo hostil, pretende dominar a la mujer y establecer diferencia de poder (Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan, 2008).

Sin embargo, esta ideología se ha ido transformado hacia un sexismo invisible, una concepción positiva de la mujer que, desde la Teoría del Sexismo Ambivalente, enmascara una forma de discriminación manteniendo roles y la necesidad de protección por parte del hombre (Glick y Fiske, 1996). Este tipo de sexismo es más difícil de

detectar por tener una visión más “positiva” y protectora de la mujer, lo que resulta más pernicioso para la igualdad real que se pretende conseguir (Esteban y Fernández, 2017). Con ello, la mujer puede desarrollar comportamientos de sumisión dirigidos a una mayor vulnerabilidad emocional y al desarrollo de sentimientos de culpa cuando las pautas sociales no son asumidas (Etxebarría, Conejero y Pascual, 2009). Por su parte, el hombre reprime sus emociones por temor, conduciendo a la necesidad de manifestar su hombría con acciones impositivas que le impiden empatizar.

Es por ello que, la empatía se posiciona como mediadora para disminuir prejuicios, dada la relación negativa que existe entre estos constructos, donde el bajo nivel de empatía y el alto machismo forma la base de conductas violentas. Así, según Garaigordobil y García (2006), la empatía es la capacidad para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta aspectos cognitivos y afectivos, en base a las propias experiencias y emociones. Específicamente, la empatía cognitiva permite conocer, captar y comprender las emociones del otro, así como predecir su comportamiento y el propio. Mientras que la empatía emocional es aquella que permite inducir los estados afectivos, intentar ponerse en otro lugar y dar una respuesta adecuada (Vázquez, 2015).

En base al Modelo Multifactorial de la Inteligencia Emocional de Bar-On (1997), se enmarca en las competencias interpersonales, tal y como muestra la Figura 1. Este conceptualiza la Inteligencia Emocional como conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad de tener éxito al afrontar las demandas del medio basadas en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones efectivamente.

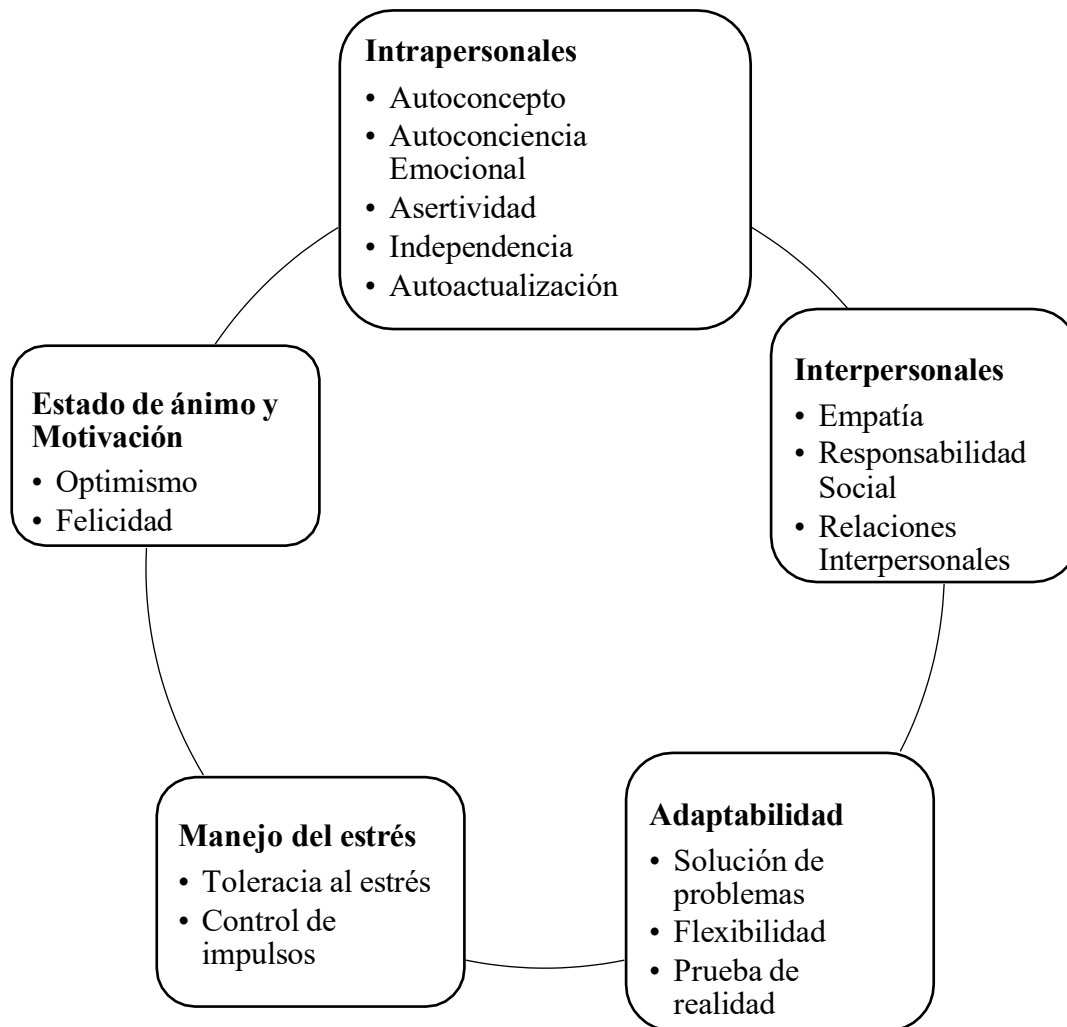


Figura 1. *Modelo Multifactorial de Inteligencia Emocional de Bar-On* (Bar-On, 1997).

El uso de la inteligencia social y emocional permite hacer referencia a las competencias sociales necesarias para lograr un correcto desarrollo en la vida (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2009).

Un desarrollo libre de estereotipos de género, prejuicios y conductas discriminatorias es lo que se pretende trabajar por medio de la educación emocional.

Los roles estereotipados intervienen en la forma de pensar, comportarse y sentir. Así, la expresividad, sensibilidad, atención a los demás o empatía se relaciona con el rol femenino, mientras que la instrumentalidad, independencia o competitividad con el masculino. Cualidades que deben presentar los hombres para ser aceptados socialmente (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Esta socialización comienza a gestarse desde la escuela, donde se observa la presencia de estereotipos de género y, donde la figura del docente adquiere un papel fundamental.

Se trata de una fuente de socialización primaria y su influencia es clave para fomentar procesos coeducativos.

En suma, la transmisión de valores y prejuicios de la cultura dominante a través de la escuela evidencia la necesidad de trabajar la educación emocional como parte del currículo educativo, profundizando en aspectos interpersonales como la empatía. Es por ello que a nivel sociocultural, relacional y personal es fundamental el trabajo de la Inteligencia Emocional y, por tanto, la eliminación de prejuicios (García y Giménez, 2010). Con ello, el propósito de este estudio es analizar el nivel de sexismo y empatía, así como su relación en estudiantes de Educación Primaria.

2. Objetivos

El propósito general consiste en analizar el nivel de sexismo y empatía en estudiantes de 4º de Grado de Educación Primaria, así como la relación existente entre estos constructos. Específicamente, se pretende:

- O1. Determinar si existen diferencias significativas en las actitudes sexistas según el género.
- O2. Analizar si existen diferencias significativas en las actitudes sexistas según la especialidad del alumnado de 4º de Educación Primaria.
- O3. Determinar si existen diferencias significativas en la empatía cognitiva y afectiva según el género.
- O4. Analizar si existen diferencias significativas en la empatía cognitiva y afectiva según la especialidad del alumnado de 4º de Educación Primaria.
- O5. Analizar si existe una correlación significativa entre las actitudes sexistas y la empatía cognitiva y afectiva de los estudiantes.

3. Metodología

3.1. Muestra.

La muestra, seleccionada a través de un muestreo por conveniencia, está formada por un total de 243 participantes. Específicamente, 66 hombres y 177 mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 50 años. En conjunto, cursan cuarto curso de Educación Primaria, de las distintas especialidades que se imparten en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura: Pedagogía Terapéutica (89), Audición y Lenguaje (80), Educación Física (54) e Inglés (20).

3.2. Instrumentos.

La recogida de datos se realiza a través del Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) (Glick y Fiske, 1996), en su versión española de Expósito, Moya y Glick (1998), con la que se miden las actitudes ambivalentes hacia las mujeres. Y, el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López, Fernández y Abad, 2008), que busca dar una apreciación de la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y afectiva. Evalúa una dimensión global de empatía y cuatro escalas específicas: (1) adopción de perspectivas; (2) comprensión emocional; (3) estrés empático y (4) alegría empática.

3.3. Procedimiento.

El desarrollo de la investigación se ha realizado en distintas fases para dar respuestas a los objetivos planteados. Concretamente, el plan de trabajo se divide en tres fases: (1) revisión bibliográfica, (2) aplicación de instrumentos y recogida de datos en un tiempo de realización de 15-20 minutos y, (3) análisis de datos y conclusiones haciendo uso del programa SPSS.

4. Resultados

Los análisis efectuados son los siguientes: Se realizó la prueba T-Student para muestras independientes para valorar la posible relación entre el género y las actitudes sexistas.

Tabla 1. T-Student género y actitudes sexistas.

		t	Gl	Sig. (bilateral)
Sexismo benevolente	Se han asumido	5,733	241	,000
	varianzas iguales			
	No se han	4,652	84,146	,000
	asumido			
	varianzas iguales			
	Sexismo hostil	Se han asumido	4,844	241
	varianzas iguales			
	No se han	4,024	86,660	,000
	asumido			
	varianzas iguales			

	iguales			
Sexismo ambivalente	Se han asumido	4,941	241	,000
	varianzas			
	iguales			
	No se han	4,279	91,674	,000
	asumido			
	varianzas			
	iguales			
Intimididad heterosexual	Se han asumido	4,777	241	,000
	varianzas			
	iguales			
	No se han	3,723	80,270	,000
	asumido			
	varianzas			
	iguales			
Paternalismo protector	Se han asumido	3,944	241	,000
	varianzas			
	iguales			
	No se han	3,317	88,040	,001
	asumido			
	varianzas			
	iguales			
Diferenciación complementaria de género	Se han asumido	,213	241	,831
	varianzas			
	iguales			
	No se han	,332	214,591	,740
	asumido			
	varianzas			
	iguales			

Así, los resultados manifiestan diferencias significativas según el género en todas las dimensiones de sexismo, a excepción de diferenciación complementaria de género. Los

varones presentan mayor sexismo hostil y ambivalente que las mujeres, pero en cambio las mujeres no manifiestan un elevado sexismo benevolente.

Con relación a las actitudes sexistas respecto a la especialidad cursada, se procedió a la realización de un Análisis de la Varianza (ANOVA).

Tabla 2. ANOVA actitudes sexistas y especialidad.

		Suma de	de	Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Sexismo benevolente	Intergrupos	5,839	3	1,946	9,173	,000
	Intragrupos	50,712	239	,212		
	Total	56,551	242			
Sexismo hostil	Intergrupos	7,969	3	2,656	4,984	,002
	Intragrupos	127,373	239	,533		
	Total	135,342	242			
Sexismo ambivalente	Intergrupos	4,822	3	1,607	5,442	,001
	Intragrupos	70,585	239	,295		
	Total	75,407	242			
Intimidad heterosexual	Intergrupos	8,753	3	2,918	9,236	,000
	Intragrupos	75,502	239	,316		
	Total	84,255	242			
Paternalismo protector	Intergrupos	11,193	3	3,731	5,827	,001
	Intragrupos	153,013	239	,640		

	Total	164,206	242			
Diferenciación		87,049	3	29,016	2,004	,114
Intergrupos		3460,951	239	14,481		
Complementaria						
Intragrupos						
de género						
	Total	3548,000	242			

Los resultados evidencian diferencias significativas según la especialidad en todas las dimensiones de sexismo, a excepción de diferenciación complementaria de género. Así pues, el alumnado de Educación Física manifiesta mayores actitudes sexistas que los estudiantes del resto de especialidades.

Seguidamente, a fin de valorar la posible relación entre el género y la empatía cognitiva y afectiva, se realizó una prueba T-Student para muestras independientes.

Tabla 3. T-Student género y empatía.

		t	gl	Sig. (bilateral)
Comprensión emocional	Se han asumido	,317	241	,752
	varianzas iguales			
	No se han asumido	,315	115,426	,753
	varianzas iguales			
Alegria empática	Se han asumido	-1,349	241	,179
	varianzas iguales			
	No se han asumido	-1,506	147,819	,134
	varianzas iguales			
Estrés empático	Se han asumido	1,135	241	,257
	varianzas iguales			
	No se han asumido	1,119	113,394	,266
	varianzas iguales			
Adopción de perspectiva	Se han asumido	-,960	241	,338
	varianzas iguales			
	No se han asumido	-,938	111,485	,350
	varianzas iguales			

varianzas iguales				
Dimensión global empatía	Se han asumido	-,316	241	,752
varianzas iguales				
	No se han asumido	-,340	135,757	,734
varianzas iguales				

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas según el género en las dimensiones cognitivas y afectivas en la empatía, no confirmándose así, la hipótesis que indica que existen diferencias significativas en el nivel de empatía de los futuros docentes en función del género, siendo las mujeres las que presentan niveles más altos. Seguidamente, con objeto de valorar las diferencias que pudieran existir en la empatía cognitiva y afectiva con respecto a la especialidad cursada, se procedió a la realización de ANOVA.

Tabla 4. ANOVA empatía y especialidad.

		Suma de	Media			
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Comprensión emocional	Intergrupos	1,957	3	,652	1,088	,355
	Intragrupos	143,228	239	,599		
	Total	145,185	242			
Alegría empática	Intergrupos	4,221	3	1,407	3,165	,025
	Intragrupos	106,232	239	,444		
	Total	110,453	242			
Estrés empático	Intergrupos	2,436	3	,812	2,384	,070
	Intragrupos	81,416	239	,341		
	Total	83,852	242			
Adopción de perspectiva	Intergrupos	2,947	3	,982	1,767	,154
	Intragrupos	132,889	239	,556		
	Total	135,835	242			
Dimensión global empatía	Intergrupos	2,865	3	,955	2,279	,080

Intragrupos	100,156	239	,419
Total	103,021	242	

Los resultados manifiestan diferencias significativas según la especialidad en la dimensión de la empatía “alegría empática”, quedando confirmada parcialmente la hipótesis que indica que existen diferencias significativas en el nivel de empatía de los futuros docentes en función de la especialidad cursada.

En este sentido, se comprueba que las diferencias significativas en “alegría empática” se evidencian entre el alumnado de Pedagogía Terapéutica e Inglés.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis correlacional para analizar la posible relación existente entre actitudes sexistas y la empatía cognitiva y afectiva.

Tabla 5. Correlación de Pearson entre actitudes sexistas y empatía.

		Comprensión emocional	Alegría empática	Estrés empático	opción de perspectiva	Dimensión global empatía
Sexismo benevolente	Pearson	-,025	-,031	,146*	-,116	-,024
	Sig.	,701	,634	,023	,071	,705
Sexismo hostil	Pearson	,085	-,009	,208**	-,017	,078
	Sig.	,187	,889	,001	,790	,227
Sexismo ambivalente	Pearson	,038	-,043	,223**	-,021	,015
	Sig.	,557	,506	,000	,745	,816
Intimididad heterosexual	Pearson	,019	-,072	,096	-,052	-,016
	Sig.	,765	,261	,135	,421	,801
Paternalismo protector	Pearson	,016	,021	,204**	-,065	,013
	Sig.	,802	,743	,001	,314	,837

Diferenciación complementaria a género

Pearson	,014	-,054	,104	,025	-,032
Sig.	,823	,398	,106	,697	,616

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de correlación significativa entre el “estrés empático” y las dimensiones del sexismo “sexismo benevolente”, “sexismo hostil”, “sexismo ambivalente” y “paternalismo protector”. De este modo, se demuestra que, a mayor estrés empático, mayor presencia de actitudes sexistas, y viceversa.

5. Conclusiones y discusión

La transmisión del sexismo en la sociedad es un hecho que puede perdurar a lo largo del tiempo. Así, se puede afirmar que los varones presentan más actitudes sexistas que las mujeres. Sin embargo, ellas no presentan mayor nivel de sexismo benevolente que ellos. Estos resultados son opuestos a otros estudios que afirman que las mujeres son más benevolentes que los hombres. Por ello, el sexismo existente se convierte en un punto de reflexión sobre el sistema que se mantiene, creando desigualdades sociales (Arnosó, Ibabe, Arnosó y Elgorriaga, 2017; Esteban y Fernández, 2017; Glick y Fiske, 1996; González, 2009; Lemus et al., 2008; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013; Rojas y Carpintero, 2011).

Desde esta óptica, se demuestra que existen diferencias significativas en los niveles de sexismo según la especialidad. Educación Física cuenta con un mayor número de estudiantes varones, respaldando así, la existencia de estereotipos y roles de género, dada la consideración de esta profesión como maternalista y protectora (Colás y Villaciervos, 2007; Eagly y Wood, 2012; Pacheco, Cabrera y Martínez, 2015).

Además, se identifica la existencia de un adecuado nivel de empatía, tanto cognitiva como afectiva, atendiendo a variables como el género y la especialidad cursada. En esta línea, se concluye que no existen diferencias significativas en los niveles de empatía según el género. Ello indica que se está superando estereotipos tradicionales en los que el varón no podía mostrar sus sentimientos y emociones. Asimismo, los resultados avalan que no existen diferencias significativas según la especialidad cursada en los niveles de empatía de los estudiantes.

En este sentido, se evidencia relación negativa entre estrés empático y la presencia de actitudes sexistas, al igual que muestran estudios previos (Carretero, 2015; Carretero y Nolasco, 2016; Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallo, 2013).

Esta afirmación conduce a la necesidad de trabajar competencias emocionales para eliminar el sexismo existente, causante de desigualdades entre varones y mujeres. Presente, además, en la violencia de género (Durán, Campos y Martínez, 2014; Ovejero et al. 2013; Rojas y Carpintero, 2011).

En base a los resultados obtenidos, se hace necesario señalar que la muestra está conformada por un número reducido de varones, por lo que en futuros estudios sería conveniente ampliar y equiparar el número de participantes en función del género.

De este modo, como futura línea de investigación, se considera ampliar la variable de habilidad interpersonal, a otras que conforman la inteligencia emocional, y analizarlas con respecto a los niveles de sexismo. Asimismo, se propone la realización de un proyecto de intervención, así como estudios que justifiquen la implantación de la educación emocional en el currículo educativo.

6. Referencias

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.
- Arnosó, A., Ibabe, I., Arnosó, M. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 9–20.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. y Sánchez, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25(2), 250–260.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2016). La IE desde la perspectiva del sexismo, en Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias personales e investigaciones*, 445-453.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2017). El estereotipo emocional del sexismo Approach to the concept of emotionality. The emotional stereotype of sexism, 4(1), 34–41.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35–58.
- Durán, M., Campos, I. y Martínez, R. (2014). Obstáculos en la comprensión de la violencia de género: Influencia del sexismo y la formación en género. *Acción Psicológica*, 11(2), 97–106.
- Eagly, A. H. y Wood, W. (2012). Social role theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, (March), 458–476.
- Etxebarria, I., Ortiz, M. J., Conejero, S. y Pascual, A. (2009). Intensity of habitual guilt in men and women: Differences in interpersonal sensitivity and the tendency towards anxious-aggressive guilt. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 2, 540-554.

- Esteban, B. y Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris*, 2(2), 137–153.
- Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159–169.
- Ferragut, M., Blanca, M. J. y Ortiz-Tallo, M. (2013). Valores psicológicos como factores de protección ante actitudes sexistas en preadolescentes. *Psicothema*, 25(1), 38–42.
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2).
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral Cuadernos Del Profesorado*, 3(6), 4.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491.
- González, F. (2009). *Sexismo y Violencia de Género en la población escolar de Extremadura. Un estudio sociológico para la igualdad de género*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo. Ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2).
- López, B., Fernández, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA. Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, SA.
- Nicol, A. y Rounding, K. (2013). Alienation and empathy as mediators of the relation between Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism and expressions of racism and sexism. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 294-299.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(January), 157.

- Pacheco, C., Cabrera, J. y Mazón, M. (2015). Los estereotipos de género en jóvenes universitarios: un estudio acerca del desempeño de roles en el área académico-profesional. *Avances*, 17(1), 12-22.
- Rey, C. (2008). Habilidades prosociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer, en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(001), 107–118.
- Rojas, J. y Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales en relaciones de noviazgo, de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 541–564.
- Vázquez, I. (2015). Empatía y conducta prosocial. Programa de entrenamiento emocional para prevenir las relaciones violentas en Educación Primaria. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Extremadura.

Educación Emocional en Familias: Aplicación del Programa Happy for Families

Emotional Education in Families: Application of the Program Happy for Families

Maria Priego Ojeda

Universidad de Lleida

Josefina Álvarez Justel

Universidad de Barcelona

Resumen

Dada la importancia que supone el trabajo de competencias emocionales no solo dentro de la escuela, si no también dentro de la propia familia, diversos estudios han desarrollado distintas metodologías para aplicar programas de intervención dentro de las familias, que les brinden recursos a la hora de afrontar y lidiar con las propias emociones. El objetivo del presente estudio fue la implementación y aplicación del programa de educación emocional *Happy for Families*, un videojuego cuyo principal cometido es trabajar la promoción de las competencias emocionales de padres y madres. Para esta tarea se contó con una muestra de 126 participantes, de entre 35 y 67 años, entre los cuales se evaluaron las competencias de conciencia y regulación emocional, mediante el *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A-35)*, así como el estrés parental, a través de la *Escala de Estrés Parental (EEP)*, las diferencias entre pretest y posttest fueron exploradas mediante un análisis ANOVA de medidas repetidas. Los resultados mostraron un incremento significativo de las competencias emocionales evaluadas después de la aplicación de la intervención, sin embargo no produjo una reducción significativa del estrés parental. A partir de estos resultados podemos concluir que el programa *Happy for Families* es una intervención óptima para la mejora de competencias emocionales en familias, siendo esta de fácil acceso para que los padres y madres pueden usarlo desde la comodidad de sus propios hogares para reforzar el trabajo y promoción de unas habilidades emocionales adaptativas.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, familias, videojuegos, intervención

Abstract

Given the importance of working on emotional competences not only within the school, but also within the family itself, multiple studies have developed different methodologies

to apply intervention programmes within families, which provide them with resources to confront and deal with their own emotions. The aim of the present study was the implementation and application of the emotional education programme Happy for Families, a video game whose main purpose is to work on the promotion of emotional competences in parents. For this task, a sample of 126 participants aged 35 to 67 years was used to assess emotional awareness and regulation competences through the Emotional Development Questionnaire for Adults (EDQ-A-35), as well as parental stress through the Parental Stress Scale (PSS). Pretest and posttest differences were explored by repeated measures ANOVA analysis. The results showed a significant increase in the emotional competencies assessed after the application of the intervention. No significant reduction in parental stress was found. From these results we can conclude that the Happy for Families program is an optimal intervention for the improvement of emotional competencies in families, being easily accessible to families and providing user-friendly tools that parents can use from the comfort of their own homes to reinforce the work and promote the use of adaptive emotional skills.

Keywords: *emotional education, emotional competences, families, video games, intervention.*

1. Introducción teórica

La competencia emocional, dentro del paradigma de la inteligencia emocional, se define como la habilidad centrada en el uso de comportamientos que son eficaces para lidiar con nuestras emociones (Boyatzis et al., 2000). Dichas competencias suponen un impacto en múltiples áreas de la vida, como son el desempeño profesional y personal, la educación y el bienestar personal (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007, Gutman & Schoon, 2016). Dentro del paradigma de la inteligencia emocional, se pueden encontrar diferentes modelos, como el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1989), el modelo de cociente emocional de Bar-on (2006) o el de competencia de Boyatzis (2000). En el presente artículo nos centraremos en el modelo propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que define a la competencia emocional como un conjunto de dimensiones que componen el modelo pentagonal considera cinco principales dimensiones para la competencia emocional, entre las que se encuentran la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

El modelo de competencias emocionales ha ganado amplio protagonismo en el campo

educativo (Ros-Morente et al., 2018), obteniéndose resultados positivos a la hora de promover mejoras en el rendimiento académico (Torrego-Seijo et al., 2020) o en la mejora del bienestar de los alumnos (Davis et al., 2019). A día de hoy, las intervenciones emocionales con familias son todavía escasas y en su mayoría llevadas a cabo en los centros educativos o en lugares externos al entorno familiar. Siendo la familia el primer agente de socialización (Huayamave et al., 2019) y poseyendo esta un impacto importantísimo en el desarrollo emocional de sus hijos es hijas (Cabello et al., 2021), se hace clave mejorar las competencias de los padres y madres, brindándoles herramientas que les ayuden a afrontar los múltiples retos de tener hijos.

Programas conocidos como el *Triple P* (Sanders et al., 2014) y *Los años increíbles* (Gardner & Leijten, 2017) evidencian los beneficios de brindar a las familias de herramientas para lidiar con las emociones negativas y el estrés tanto propio como el que experimentan sus hijos; aunque a día de hoy son pocas las intervenciones que hacen uso de los videojuegos, a pesar de que recientes estudios evidencian los beneficios de las familias que juegan juntas (Wang et al., 2018) reportando estas unos mayores niveles de satisfacción y cercanía entre sus miembros. En este sentido, con nuestro estudio pretendemos evaluar la implementación del videojuego *Happy for Families*, desarrollado para la mejora de las competencias emocionales de los padres y madres.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo consiste en la evaluación de la implementación del programa *Happy for Families*, un videojuego diseñado para trabajar las competencias emocionales de las familias, el cual desarrolla una resolución de conflictos más asertiva. Como hipótesis, se plantea en primer lugar, que el programa potenciará las competencias emocionales de conciencia y regulación de las familias, y en segundo lugar, que incidirá en una reducción del estrés parental.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los participantes estuvieron conformados por 126 padres y madres de la comunidad de Cataluña con una edad media de 46.67 y desviación típica de 7.48, siendo el 78.8% de la muestra mujeres. 46 conformaron el grupo control y 80 el experimental. Las familias participaron de forma voluntaria, usándose un muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve para reunir la muestra.

3.2. Cuestionarios

Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos [CDE-A 35] (Pérez-Escoda et al.,

2021). Cuestionario para la medida de las competencias emocionales. Consta de 35 ítems medidos en una escala Likert de 11 puntos (0 = muy rara vez o nunca, 10 = siempre o casi siempre). Los valores de fiabilidad de la presente muestra reportan una adecuada consistencia interna para las dimensiones evaluadas: conciencia (α de Cronbach de entre .87) y regulación ($\alpha = .61$).

Escala de Estrés Parental (Berry & Jones, 1995), validación de Oronoz et al., (2007). La escala se presenta como una medida del estrés parental, que considera varias subescalas: recompensas y estresores paternos. La versión española consta de 12 ítems con una escala Likert de respuesta de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo). La fiabilidad para la presente muestra presenta unos valores óptimos ($\alpha = .88$).

3.3 Procedimiento y análisis

El programa Happy for Families es un videojuego tipo rol playing que consta de 30 conflictos a resolver. Estos conflictos fomentan las competencias emocionales, favoreciendo la resolución de conflictos de manera asertiva. Los participantes fueron contactados de manera online con la ayuda de las escuelas, y todo el proceso de la intervención fue realizado a distancia. Las familias fueron instadas a resolver los conflictos propuestos por el videojuego junto con sus hijos. Los cuestionarios fueron realizados tanto antes como después de la intervención. La metodología del estudio fue quasiexperimental haciendo uso tanto de un grupo control y un grupo experimental de familias, con medidas pretest y postest. Las diferencias entre estas medidas fueron evaluadas mediante un ANOVA de medidas repetidas, así como la exploración descriptiva de las variables, haciendo uso del programa SPSS.

4. Resultados

En la Tabla 1, se presentan los descriptivos de las variables evaluadas para ambos grupos (experimental y control), tanto durante el pretest como el postest.

Tabla 1. Medias pre-post grupo control vs. experimental.

	Pretest			Postest	
	N	M	DT	M	DT
Conciencia Emocional					
Control	46	58,60	10,27	60,10	10,43
Experimental	80	54,58	10,38	63,02	10,63
Regulación Emocional					

Control	46	41,84	10,93	41,76	9,18
Experimental	80	38,61	8,33	48,23	7,88
Estrés parental					
Control	46	25,19	6,10	29,04	8,15
Experimental	80	27,23	7,72	26,62	7,22

Posteriormente, se aplicó un ANOVA de medidas repetidas para comprobar si el programa había producido algún efecto significativo en la mejora de las competencias emocionales evaluadas, así como un descenso en el estrés parental, prestando especial atención en la interacción entre tiempo (pretest y postest) y grupo (control y experimental). Los resultados para la interacción, reportados por el estadístico de Pillai, indican una interacción significativa ($F_{(3,121)} = 21.88, p = .000, \eta^2 p = .352$), encontrándose un incremento en las competencias de conciencia ($F_{(1,123)} = 18.60, p = .000, \eta^2 p = .131$) y regulación emocional ($F_{(1,123)} = 50.10, p = .000, \eta^2 p = .289$). También se encuentra un incremento del estrés parental en el grupo control, no presente en el grupo experimental ($F_{(1,123)} = 13.87, p = .000, \eta^2 p = .101$), en el cual, contrariamente una tendencia de disminución.

5. Conclusiones y discusión

La presente comunicación realizó una evaluación del programa de educación emocional para familias *Happy for Families* para la mejora de las competencias emocionales. Los padres y madres que participaron en el estudio y conformaron el grupo experimental experimentaron un aumento en las competencias de conciencia y regulación emocional con respecto al grupo control. Otros estudios realizados con programas más tradicionales no basados en videojuegos reportan buenos resultados a la hora de mejorar la conciencia emocional y la inteligencia emocional de los padres (Gardner & Leijten, 2017; Sanders et al., 2014). En cuanto a los efectos sobre el estrés parental, estos no parecen ser concluyentes, pues es el grupo control el que experimenta una subida de estrés por causas ajenas al estudio, con una ligera disminución no significativa en el grupo experimental. Otros programas sí que han reportado mejoras en el estrés al realizar una mejora en las habilidades emocionales (Sanders et al., 2014). Es probable que alguna variable extraña presente un efecto que no se ha podido controlar de cara al estudio. Además, siendo las pruebas que evalúan los cambios, cuestionarios de autoinforme, es necesario tener en cuenta que estos pueden estar sujetos a sesgos y que de cara a futuras investigaciones será necesario el uso de técnicas complementarias para aportar una mayor

solidez a los resultados, así como realizar una exploración de otras variables que puedan estar siendo afectadas, como la satisfacción y la cohesión familiar, así como efectos del programa no solo en los padres sino las repercusiones en sus hijos. A modo de conclusión, podemos asegurar que el programa se muestra óptimo para la mejora de las competencias emocionales de las familias a pesar de que el impacto en la ansiedad no es del todo concluyente. El programa *Happy for Families* se muestra como una herramienta de fácil uso y acceso para que las familias trabajen las competencias desde la comodidad de sus hogares, la cual contribuye a una resolución más asertiva de los conflictos comunes del día a día.

6. Referencias

- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The Parental Stress Scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., Salovey, P., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Ability emotional intelligence in parents and their offspring. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01617-7>
- Torrego-Seijo, C., Caballero-García, P. Á., & Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), e12400. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01672>

- Gardner, F., & Leijten, P. (2017). Incredible Years parenting interventions: Current effectiveness research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.023>
- Gutman, L., & Schoon, I. (2016). A Synthesis of Causal Evidence Linking Non-Cognitive Skills to Later Outcomes for Children and Adolescents (pp. 171-198). https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3_9
- Havighurst, S., & Kehoe, C. (2017). The role of parental emotion regulation in parent emotion socialization: Implications for intervention. *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 285-307). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_12
- Hosseini, S., Zangouei, A., Ramroodi, M., & Akbaribooreng, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1, 75. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.152218>
- Huayamave, K. V. G., Benavides, B. B., & Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72.
- Ornoz, B., Alonso-Arbiol, I., & Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19(4), 687-692.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Escoda, N.; Alegre Rosselló, A. & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37-60. *Educatio Siglo XXI*, 39, 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Ros-Morente, A., Alsinet, C., Nadal, C., Blasco-Belled, A., & Berenguer, N. (2018). An examination of the relationship between Emotional Intelligence, Positive Affect and Character Strengths and Virtues. *Anales de Psicología*, 34, 63. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.262891>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337-357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Turculet, A., & Tulbure, C. (2014). The Relation Between the Emotional Intelligence of Parents and Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.671>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for Emotion Regulation: A Systematic Review. *Games for Health Journal*, 7. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Wang, B., Taylor, L., & Sun, Q. (2018). Families that play together stay together: Investigating family bonding through video games. *New Media & Society*, 20(11), 4074-4094. <https://doi.org/10.1177/1461444818767667>

Estudio de la inteligencia emocional de los mandos intermedios de Enfermería

Study of the emotional intelligence of nursing middle managers

David Ríos Faure

Alberto Labrador Salvador

Miriam Martínez Vera

María Fernández Navarrete

Laura Seral Pimentel

Hospital Clínico Universitario Lozano Blesa, Zaragoza

Resumen

La inteligencia emocional es la capacidad del ser humano para reconocer y gestionar sus propias emociones. Tras una época en la que el personal sanitario ha sufrido las consecuencias de la recientemente vivida pandemia y existe una sensación generalizada de agotamiento, es más necesario que nunca el trabajo sobre los sentimientos de los profesionales.

Los mandos intermedios, por sus competencias propias, son los responsables de que la gestión del cuidado en las unidades sea óptima, por lo que conocer su inteligencia emocional será fundamental para mejorar su bienestar y el de los trabajadores a su cargo, con el objetivo último de ofrecer a los pacientes una atención sanitaria de la máxima calidad.

Este estudio descriptivo transversal analiza la inteligencia emocional de los mandos intermedios enfermeros de un hospital de tercer nivel mediante la escala validada (TMMS-24) y la relaciona con otras variables personales y laborales de estos profesionales.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, Enfermería, Mandos intermedios, Gestión sanitaria, Humanización sanitaria.

Abstract

Emotional intelligence is the human being's ability to recognize and manage their own emotions. After a time in which health personnel have suffered the consequences of the

recently experienced pandemic and there is a general feeling of exhaustion, work on the feelings of professionals is more necessary than ever.

Middle managers, due to their own competencies, are responsible for optimal care management in the services, so knowing their emotional intelligence will be essential to improve their well-being and that of the workers under their charge, with the ultimate goal to offer patients the highest quality health care.

This cross-sectional descriptive study analyzes the emotional intelligence of nursing middle managers at a tertiary hospital using the validated scale (TMMS-24), and relates it to other personal and work variables of these professionals.

Keywords: *Emotional intelligence, Nursing, Middle management, Health management, Health humanization.*

1. Marco teórico

Una definición básica de la gestión sanitaria es aquella que la describe como el área de trabajo encargada del aprovechamiento óptimo de los recursos existentes para proporcionar a la ciudadanía una atención sanitaria de máxima calidad. Habitualmente, al hablar de calidad asistencial el foco se centra en la repercusión que esa asistencia tiene en el paciente o el grado en el que mejora la salud de la población. Pero no es menos importante detenerse en la trascendencia que tiene la productividad y motivación de los profesionales que trabajan en el sistema sanitario para el logro de una atención de calidad. Una de las habilidades a las que más atención se le está poniendo en los últimos años, mucho más tras la etapa de angustia y estrés recientemente vivida en el sector, es la inteligencia emocional, un concepto relativamente novedoso pero del que ya se tiene conciencia de su importancia en la consecución de los objetivos profesionales individuales y colectivos.

Por ello, es clave concienciarse de la siguiente afirmación: un servicio sanitario que busque la mejora continua de la calidad tendrá como resultado unos trabajadores con mayor grado de inteligencia emocional, igual que unos profesionales emocionalmente inteligentes motivarán el progreso en términos de calidad asistencial.

Gestión del recurso humano en el sector sanitario

Desde un punto normativo, son numerosas las leyes, de carácter nacional o autonómico, que afectan a los profesionales sanitarios. Para tener una idea de la dimensión que tiene

el sector sanitario español basta con ver los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística: el número de profesionales sanitarios colegiados en España se situó en 923.2071 en 2021, un 2,8% más que en el 2020. Por sexo, 633.941 eran mujeres y 289.266 hombres. El colectivo mayoritario fue el de enfermeros (35,83% del total), seguido de médicos (30,74%) y farmacéuticos (8,46%). Además, el porcentaje de trabajadores por rama de actividad, establece que el 15,8% de las mujeres ocupadas y el 4% de los hombres ocupados trabajan en actividades sanitarias y de servicios sociales. A pesar de estas imponentes cifras, se estima que en España existe un déficit de 289.235 profesionales, a partir de las comparaciones que realiza el Ministerio de Sanidad. Hay 3,1 profesionales de medicina por cada 1.000 habitantes, frente a los 3,6 de la media europea y 3,8 profesionales de Enfermería, frente a los 8,3 de la UE. Cifras que seguramente se verán afectadas en los próximos años como consecuencia de la pandemia por SARS-CoV-2

Un desequilibrio al que se pueden añadir los señalados por Morales et al. (2007) como la dotación escasa o excesiva de personal en algunas categorías, una distribución geográfica desigual, las relaciones inadecuadas entre categorías. O desajustes entre la formación recibida y las competencias requeridas para el ejercicio profesional. Es en este contexto donde se hace más que necesaria una gestión del recurso humano que por un lado, trate de contrarrestar estos desajustes y por otro, guíe las líneas estrategias futuras del sector salud sin dejar atrás a los profesionales (Guerra, sf.):

En el talento humano es donde se debería poner el foco de actuación, compuesto por tres partes: competencia, compromiso y trabajo (González, 2021). O como queda incluido según Chiavenato (2008) conocimiento, habilidad, juicio y actitud.

Así es vital para las instituciones sanitarias desarrollar una buena gestión del talento en dos dimensiones: 1) el desarrollo profesional de todos sus trabajadores para lograr el objetivo común y último de la organización: garantizar una atención con los mejores registros de calidad; 2) la búsqueda de los mejores talentos en términos de gestión y liderazgo, quienes serán los encargados de encabezar la consecución de las metas estratégicas de la institución.

Mandos intermedios en la organización sanitaria

En el sector público, cada comunidad autónoma y servicio de salud establece la normativa referente a la provisión de los mandos intermedios de las organizaciones que forman parte de ella. En concreto en Aragón, comunidad autónoma a la que pertenece el hospital al que se refiere este trabajo, la selección de puestos singularizados, ya sean Jefes de Servicio o

Sección, Supervisor de Área Funcional o de Unidad u otros puestos particularizados queda enmarcada en el Título III del DECRETO 37/2011, de 8 de marzo, del Gobierno de Aragón, de selección de personal estatutario y provisión de plazas en los centros del Servicio Aragonés de Salud. La elección de estos puestos viene regulada en el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público y cuya designación atenderá a principios de mérito y capacidad y a criterios de idoneidad, y se llevará a cabo mediante procedimientos que garanticen la publicidad y concurrencia. Son puestos que requieren (Vela et al., 2008) formación clínica y quirúrgica, liderazgo, capacidad docente y de gestión y conocimientos de investigación. Otros autores como González (2012) aplica un carácter mayoritariamente psicosocial: orientación a resultados. Proactividad, inteligencia emocional. capacidad de análisis, y resolución de problemas y creatividad.

Inteligencia emocional en enfermería

Si bien el término Inteligencia Emocional tuvo varios antecedentes durante todo el siglo XX , se puede considerar a Daniel Goleman el verdadero padre de este concepto, quien en 1995 publicó el libro *Emotional Intelligence* donde diferenció cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, cualidades todas ellas consideradas imprescindibles en el buen hacer enfermero.

Y es que la profesión enfermera por su propia definición y características solo se entiende si incluye el componente emocional que engloba al ser humano. Por un lado, por los sentimientos presentes en las personas a las que se dirigen sus actuaciones: miedo, esperanza, dolor, entre otros muchos. Y por otro lado, por la carga emocional que supone para los profesionales enfermeros enfrentarse a situaciones como la enfermedad y la muerte donde el aspecto afectivo predomina sobre las demás dimensiones profesionales a la hora de desarrollar su actividad

Por ello, es lógico que se hayan llevado a cabo multitud de estudios que relacionan la inteligencia emocional con la profesión enfermera.

Limoneros et al., (2004) mostraron cómo el estrés se correlaciona negativa y significativamente con dos de los tres componentes de la Inteligencia Emocional, Berrios et al., (2006) relacionaron la inteligencia emocional con la satisfacción laboral siendo esta una de las variables que ayuda a explicar las actitudes hacia el trabajo. En concreto, la Reparación emocional es la dimensión que más peso tuvo en su predicción. Otros análisis constataron la influencia que tienen ciertas habilidades emocionales como la Inteligencia Emocional en la aparición del burnout y el desajuste emocional en

profesionales de enfermería (Landa et al. 2006) y también en estudiantes de enfermería, en los que alumnos con niveles elevados de inteligencia emocional y de conciencia emocional se perciben más eficaces en sus estudios, lo que se traducirá en mayor éxito académico y logro profesional posterior (Liebana et al. 2017).

Análisis de la organización

El Hospital Clínico Universitario Lozano Blesa situado en Zaragoza es un hospital de tercer nivel que cuenta con algo más de 800 camas hospitalarias. Pertenece al Sector III del Servicio Aragonés de Salud, que en el año 2022 cubría a una población de 316.799 personas.

La Dirección de Enfermería, categoría profesional a la que se hace referencia en este estudio, tiene a su cargo una plantilla orgánica de 1832 trabajadores. Este personal está liderado por 50 Supervisoras de Unidad y 7 Supervisoras de Área, quienes conforman la muestra seleccionada a la que ha ido dirigida la encuesta de valoración de la inteligencia emocional TMMS-24.

2. Objetivos

- Analizar mediante el instrumento TMMS-24 la inteligencia emocional de los mandos intermedios enfermeros del Hospital Clínico para conocer sus perfiles emocionales.
- Conocer datos sociodemográficos de estos perfiles gestores en el Hospital.
- Potenciar la calidad asistencial en términos de humanización sanitaria.

3. Metodología

Son numerosos los métodos utilizados para evaluar la inteligencia emocional, ya sea a través de escalas o cuestionarios autoadministrados, realizados por observadores externos o basados en tareas de ejecución. Uno de los instrumentos más empleados y el elegido en este estudio es la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24), basada en la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey (1995) y Mayer que de manera original evalúa 48 ítems. La herramienta validada y versionada al castellano TMMS-24 (Fernández et al. 1998) contiene tres dimensiones claves de la Inteligencia Emocional: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional, que se evalúan con 8 ítems cada una de ellas, sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo).

Esta escala ha sido enviada en el mes de abril de 2023 a través del correo corporativo mediante un formulario de Google Forms a las 57 personas que ejercía como mandos intermedios de enfermería del Hospital Clínico durante ese tiempo, incluyendo además de las dimensiones de la Inteligencia Emocional otras variables sociodemográficas de los

trabajadores.

4. Resultados

A pesar de enviar el correo en dos ocasiones y dos recordatorio vía WhatsApp a la totalidad de la muestra (n= 57), además de la solicitud de colaboración de manera personal en algunas ocasiones solamente se obtuvieron 30 respuestas (52,63%).Disgregado por sexos, hubo 27 respuestas femeninas (90%) y tan solo 3 masculinas (10%), este porcentaje masculino a pesar de ser tan bajo con respecto al total corresponde con el 100% de los formularios enviados. Cabe aclarar que el porcentaje de la muestra disgregado por sexos es enormemente femenino ya que Enfermería es una profesión mayoritariamente femenina. El rango de edad está entre 29 y 63 años siendo 41 la moda y 46,76 la media. El tiempo trabajado en Enfermería también es un aspecto importante a la hora de seleccionar personas candidatas. El 63,3 % de la muestra llevan ejerciendo la profesión más de 20 años, el 23,33% entre 16 y 20 años.

Con respecto a los datos obtenidos en el cuestionario y disgregados por sexos, necesario para la interpretación del mismo, los valores por componentes son:

ATENCIÓN: Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada

Se obtuvieron 3 respuestas masculinas con valores comprendidos entre 17 (debe mejorar su atención) y 30 (adecuada atención), en este rango de puntuaciones se sitúan dos respuestas (29 y 30).De las 27 respuestas femeninas los valores están comprendidos entre 16 y 37. De las puntuaciones obtenidas 13 de ellas (48,14%) deben mejorar su atención ya que tiene un valor inferior a 24, otras 13 (48,14%) personas prestan una adecuada atención a sus sentimientos y una (3,7%) de ellas debe mejorar ya que presta demasiada a sus sentimientos. Como valores medios se obtuvieron puntuaciones de 25.22 (adecuada atención) para mujeres y 15.3 para varones (presta poca atención).

CLARIDAD: Comprendo bien mis estados emocionales

Cada una de las respuestas masculinas está encuadrada en una de las opciones posibles del cuestionario. Los valores son 25 (debe mejorar su comprensión), 30 (adecuada comprensión) y 38 (excelente comprensión). Las respuestas femeninas están divididas de manera mayoritaria en el corte de adecuada atención (18 respuestas que representan un 66.66%), 4 personas (14,81%) deben mejorar su comprensión de los estados emocionales y 5 de ellas (18,52%) tienen una excelente comprensión. Como valores medios se obtuvieron puntuaciones de 29 para mujeres y 31 para varones(adecuada comprensión .

REPARACIÓN: Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada

En las puntuaciones masculinas todos los valores están encuadrados en el nivel de

adecuada regulación de los estados emocionales (100%). En el caso femenino, 3 personas (11%) de la muestra deben mejorar su regulación, 19 enfermeras (70,37%) tienen una adecuada regulación y 5 de ellas (18,52) tienen una excelente regulación. Los valores medios fueron 30 para el sexo femenino y 31 para el masculino (adecuada regulación).

5. Conclusiones

Los mandos intermedios analizados arrojan déficit en el área de atención emocional, situándose la claridad emocional y la reparación de emociones en valores normales.

Es necesario fomentar la formación de estas áreas en el perfil del profesional gestor de enfermería.

6. Limitaciones

La escasa participación en el estudio. Se ha considerado la idea de que el motivo sea por el tema de estudio que a pesar de estar ligado diariamente a la labor enfermera no somos conscientes de ello.

La muestra disgregada por sexo estudiada no es representativa de la sociedad pero sí de la profesión

7. Referencias

- Augusto Landa, J. M., Berrios Martos, P., López Zafra, E., & Aguilar Luzón, M. d. C. (2006). Relación entre burnout e Inteligencia Emocional y su impacto en la salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y estrés*, 12(2), 479-493.
- Berrios Martos, M. Pilar, Augusto Landa, José María, & Aguilar Luzón, María del Carmen. (2006). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios: Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index de Enfermería*, 15(54), 30-34. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962006000200006&lng=es&tlng=es
- Chiavenato, I. (2008). *Gestión del talento humano*. McGraw.Hill.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, C. (s.f.). *Middle Manager: funciones y características del Mando Intermedio ideal*. Global Human Consultants.
- González García, A. *El talento humano en las organizaciones sanitarias*. Gestión de Enfermería. 2021, 12 de diciembre.
- Guerra, M. (s.f). *Cinco líneas estratégicas de la sanidad del futuro*. Deloitte España.
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). 22 de junio. Profesionales Sanitarios

Colegiados Año 2021. [Nota de prensa].

Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S. & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica.*; 1:83–84

La falta de sanitarios en España: denuncian un déficit de 289.000 profesionales respecto a la UE. El Boletín. 2022, 5 de julio.

Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E. & Morán Astorga, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society, & Education.*, Vol. 9(3), pp. 335-345

Limonero García, J.; Tomás-Sábado, J. & Fernández-Castro, J.; [et al.]. (2004). *Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería.* Ansiedad y estrés, Vol. 10, núm. 1, p. 29-41.

Morales Asencio, J.M., Morilla Herrera, J.C. & Martín Santo,s F.J. (2007). *Recursos humanos en los Servicios de Salud: ¿decisiones políticas o política de decisiones?.* Index Enferm. 2007, Abril; 16(56): 9-11.

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, 256, de 31 de octubre de 2015.

Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. L.; Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.* Pennebaker (Ed.) Emotion, disclosure, and health. Washington: American Psychological Association; 125–154

Segura Galvez, M. *Determinantes de la motivación en organizaciones sanitarias: Cooperación y trabajo en equipo.* (2013). Madrid: Escuela Nacional de Sanidad; Tema 10.3.

Vela Navarrete, R., Bajo Arenas, J.M., Martínez Piñeiro, J.A., Baena González, V., Miñana López, B., Unda Urzaiz, M., & Llorente Abarca, C.. (2008). *La figura del Jefe de Servicio: ¿qué perfil debe de tener?.* Actas Urológicas Españolas, 32(7), 673-679.

Diferencias en habilidades de *mindfulness* y bienestar psicológico en docentes

Differences in Mindfulness Skills and Psychological Well-being in Teachers in confinement and post-confinement situations

Patricia Roca Varela

Susana Cormenzana

Txemi Santamaría

Iñigo Aguinaga

Estefanía Mónaco

Facultad de Ciencias de la Salud.

Universidad de Deusto

Resumen

La llegada de la pandemia por COVID-19 ha supuesto un complejo reto para los/as docentes, quienes tuvieron que adaptar su profesión drásticamente a la modalidad online, simultáneo a su adaptación personal a la situación de confinamiento. En este sentido, las exigencias del entorno requerían de habilidades de afrontamiento eficaces, entre las que destacan las competencias socioemocionales. Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en los docentes en situación de confinamiento y post-confinamiento respecto a su bienestar y a las competencias *mindfulness*. Para ello, se ha desarrollado un diseño longitudinal con una muestra de 114 docentes españoles formados en *mindfulness*. El estudio mide variables sociodemográficas, el Cuestionario de *Mindfulness* Docente y las Escalas de Bienestar de Ryffs en mayo 2020 y noviembre 2020. Los resultados no muestran diferencias en cuanto a bienestar y competencias *mindfulness* en situación de confinamiento domiciliario y post- confinamiento por considerarse ambas altamente exigentes respecto a la tarea docente. Se discuten nuevas direcciones de investigación y las implicaciones arrojadas en torno a la promoción de la salud docente.

Palabras clave: *docentes, confinamiento, bienestar psicológico, competencias mindfulness.*

Abstract

The COVID-19 pandemic posed a complex challenge for teachers, who had to drastically adapt their profession to the online modality, simultaneously with their personal adaptation to the confinement situation. In this sense, the demands of the environment

required effective coping skills, among which socioemotional competencies stand out. Therefore, the present study aims to analyze the differences in teachers in confinement and post-confinement situations with respect to their well-being and mindfulness competencies. For this purpose, a longitudinal design was developed with a sample of 114 Spanish teachers trained in mindfulness. The study measures sociodemographic variables, the Teaching Mindfulness Questionnaire and the Ryffs Well-Being Scales in May 2020 and November 2020. The results show no differences in well-being and mindfulness competencies in home confinement and post-confinement situations as both are considered highly demanding with respect to the teaching task. New research directions and implications for teacher health promotion are discussed.

Keywords: *teachers, confinement, psychological well-being, mindfulness competencies.*

1. Marco teórico

La labor docente se caracteriza comúnmente por ser un mecanismo determinante para el progreso social y bienestar colectivo (Ramírez-Figueroa et al., 2019). Esto conlleva una constante exigencia en los/as profesionales, generando un ambiente escolar caracterizado por el estrés y la presión por su responsabilidad ante los/as educandos y la sociedad en general.

Con la llegada de la pandemia por COVID-19 y las drásticas medidas adoptadas por la emergencia sanitaria los/as docentes tuvieron que transformar drásticamente la escuela tradicional a una modalidad en línea, lo que conlleva una mayor carga de trabajo y reducción en los niveles de autoeficacia percibidos por los/as docentes (Kosir et al., 2020). Por tanto, esta situación pudo generar altos niveles de estrés, síntomas de ansiedad, sensación de inseguridad y malestar físico en la población docente (Observatorio RR HH., 2020, Quispe y García, 2020).

Por otra parte, Mandapat y Farin (2021) mostraron un deterioro significativo en la relación profesor/a-alumno/a, la conexión entre docentes, la implicación de los padres- madres y la estructura de trabajo, simultáneo a una mayor demanda de atención socioemocional por parte del alumnado y alto nivel de responsabilidad social con la escuela y la comunidad. Por tanto, se observa un contexto laboral reclamante que, sumado al impacto de la COVID-19 en su vida personal, familiar y social (Gewertz, 2020), pone en riesgo la salud y el bienestar de quienes lo ejercen. Todo lo anterior, subraya la relevancia de dotar a los/as docentes de las herramientas y competencias que les permita lidiar de manera efectiva y saludable con la compleja situación actual. A este respecto, una amplia

evidencia (p. ej., Bisquerra, 2011; Moriana y Herruzo, 2004) establece la eficacia del mindfulness o la “consciencia plena” para el desarrollo de dichas competencias, de tal forma que el/la docente pueda afrontar de una manera calmada y efectiva la situación estresante a la que se enfrenta día a día.

De forma general, el *mindfulness* se define como “una clase de conciencia centrada en el presente, no elaborativa ni condenatoria, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que surge en el campo atencional es reconocido y aceptado tal y como es” (Segal et al., 2004, p.47). Gracias a su práctica, diversos estudios de Franco y sus colaboradores, han mostrado notables reducciones en los niveles de estrés, ansiedad, depresión y burnout (Justo, 2009), así como un aumento de resiliencia de los/as docentes tras la formación en mindfulness (Justo, 2010). Además, destacan las mejoras encontradas en el bienestar del alumnado y el clima del aula gracias al desarrollo de competencias socioemocionales y atencionales del/la docente (p. ej., Kosir et al., 2020; Muñoz et al., 2021).

En base a lo previamente expuesto, se han desarrollado multitud de programas para el equipo docente, basados en la adquisición de las competencias mindfulness como habilidades para la vida diaria. Por ejemplo: Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE; Poulin, 2009), Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE, Jennings et al., 2019) y el Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula; González, 2009); los cuales han mostrado ser eficaces para el desarrollo y mantenimiento de la salud, bienestar y calidad de vida en el contexto educativo (Mañas et al., 2014).

2. Objetivos

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es conocer el nivel de bienestar psicológico de los/as docentes formados en mindfulness en situación de confinamiento y en situación post-confinamiento, comparando ambas medidas. Además, también se pretende analizar las diferencias en ambas situaciones el nivel de sus competencias mindfulness.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra del presente estudio está compuesta por 114 docentes (78% mujeres y resto hombres) de 12 centros educativos de España confinados/as en sus hogares, como consecuencia de las restricciones establecidas en España ante la irrupción de la COVID-19. Además, todos los/as participantes estaban formándose en el programa TREVA

cuando se aplicaron los cuestionarios que conforman la presente investigación.

3.2. Procedimiento.

Los datos con los que se ha llevado a cabo la presente investigación han sido recabados en pleno confinamiento (mayo 2020) y tras el inicio presencial del curso escolar (octubre 2020). Para ello, los/as participantes cumplimentaron un cuestionario auto- aplicado a través de *Google Forms*, tras haber completado el consentimiento informado y garantizando el anonimato y confidencialidad de los datos. Este estudio cuenta con la aprobación por parte del Comité de Ética de la Universidad de Deusto.

3.3. Instrumentos de Evaluación

Para evaluar las Competencias Mindfulness de los/as participantes, se ha utilizado el Cuestionario de Mindfulness Docente (CMD, Amutio et al., 2022), compuesto por 23 ítems divididos en las siguientes cuatro escalas: conciencia interpersonal, autoconciencia, conciencia corporal y clima del aula.

Por otro lado, se ha seleccionado la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006) para medir la variable dependiente del presente estudio. Este instrumento está compuesto por: autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal, que en su total se componen de 30 ítems.

Ambos instrumentos han mostrado buena consistencia interna (Amutio et al., 2022 y Díaz et al., 2006).

3.4. Diseño

Dado que el objetivo principal del presente estudio trata de conocer las diferencias en Competencias Mindfulness y en Bienestar Psicológico tanto en confinamiento como después de su cese, se llevó a cabo un diseño longitudinal, basado en las diferencias de medias intra-sujeto. Los análisis del presente estudio se realizaron utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 23.

4. Resultados

Inicialmente, se analizó la consistencia interna de los instrumentos del estudio, utilizando el *coeficiente de Cronbach* (α). Partiendo del criterio general de George y Mallery (2003) los valores de α obtenidos resultan aceptables ($\alpha \geq 0,70$) excepto la subescala de *Autoconciencia* del instrumento sobre competencias mindfulness docente ($\alpha = 0,37$).

Posteriormente, se realizaron los estadísticos descriptivos (ver Tabla 1). Asimismo, para analizar el cambio observado en los niveles de bienestar psicológico y competencias mindfulness de la muestra docente durante el confinamiento domiciliario y post-

confinamiento domiciliario, se llevó a cabo la prueba *t Student de medidas repetidas*. Los resultados, recogidos en la Tabla 1, muestran diferencias significativas en las puntuaciones globales de las Competencias Mindfulness [$t(113) = 3,90, p = 0,00$] en la subescala de Autoconciencia [$t(113) = 11,64, p = 0,00$] de dicho instrumento y en la subescala Autonomía [$t(113) = -2,18, p = 0,03$] de la escala de Bienestar Psicológico. Concretamente, los/as docentes refieren haber empeorado significativamente sus Competencias Mindfulness y mejorado su Autonomía.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables del estudio y diferencia de medias entre los periodos.

Variables	N	Media	DT	Varianza	t	p
Competencias Mindfulness						
Autoconciencia T1	114	24,29	3,502	12,26	11,64	.000
Autoconciencia T2	114	20,00	2,80	7,84		
Conciencia Corporal T1	114	20,10	3,70	13,67	-1,80	0,08
Conciencia Corporal T2	114	20,67	4,30	18,45		
Clima Clase T1	114	36,77	4,92	24,16	-1,47	0,15
Clima Clase T2	114	37,32	4,95	24,53		
Conciencia Interpersonal T1	114	19,00	2,43	5,88	0,28	0,78
Conciencia Interpersonal T2	114	18,93	2,75	7,55		
Global T1	114	100,16	11,08	122,79	3,90	0,00
Global T2	114	96,92	11,73	137,49		
Bienestar Psicológico						
Autoaceptación T1	114	19,05	2,77	7,67	-1,07	0,29
Autoaceptación T2	114	19,27	3,06	9,35		
Relaciones Positivas T1	114	26,26	3,64	13,28	-0,55	0,59

Relaciones Positivas T2	114	26,34	3,43	11,73		
Autonomía T1	114	27,36	5,09	25,90	-2,18	0,03
Autonomía T2	114	27,98	5,13	26,30		
Dominio del Entorno T1	114	24,96	3,22	10,35	0,63	0,53
Dominio del Entorno T2	114	24,80	3,28	10,74		
Crecimiento Personal T1	114	20,29	2,55	6,50	0,29	0,78
Crecimiento Personal T2	114	20,24	2,92	8,54		
Propósito en la Vida T1	114	24,27	3,77	14,18	-0,67	0,50
Propósito en la Vida T2	114	24,30	3,50	13,60		
Bienestar Psicológico Global T1	114	115,94	14,55	211,72	-0,93	0,35
Bienestar Psicológico Global T2	114	116,75	14,97	224,15		

5. Conclusiones y discusión

El objetivo principal del presente estudio fue analizar el bienestar psicológico de los/as docentes con formación en mindfulness en pleno confinamiento y en la vuelta a la presencialidad escolar. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas entre los dos periodos considerados.

Por un lado, tanto la situación de confinamiento como la vuelta a la presencialidad han supuesto eventos de alta demanda para los/as docentes. La educación en remoto requería de adaptaciones curriculares urgentes, así como del manejo de las TICs y transformación del modo de comunicarse con el alumnado, las familias y el resto de las profesionales de la educación. Posteriormente, tras el cese del confinamiento, los/as docentes han tenido que enfrentarse a la readaptación nuevamente de impartir clases en formato presencial, junto con las consecuencias psicosociales derivadas de la situación de pandemia tanto en ellos mismos, como en el alumnado y en las medidas adoptadas (p. ej., distancia social; Troncoso, 2022). En consecuencia, es predecible que los/as participantes en situación de confinamiento mantuvieran similares niveles de bienestar en post-confinamiento, ya que ambos eventos, con sus peculiaridades, pueden resultar similarmente estresantes.

En cuanto a la disminución en los niveles de competencia mindfulness en el aula, cabe considerar que la muestra del presente estudio llevaba más de un año realizando el programa TREVA cuando inició la investigación, por lo que es posible que en la primera pasación ya hubiera efectos de la intervención. Por consiguiente, las diferencias obtenidas en las competencias mindfulness no han de explicarse en base a la eficacia del programa y cabe considerar otras variables que hayan podido influir en dicha autopercepción de

los/as docentes. Por ejemplo, la presencialidad conlleva a un mayor número de estímulos en el ambiente que el formato online y el periodo de post- confinamiento vino acompañado de un notable incremento de exigencias impuestas en su profesión (Cipriano y Brackett, 2020), lo que ha podido repercutir en su estado de consciencia plena.

En definitiva, el presente estudio enriquece la literatura sobre el estado psicológico de los/as docentes tras la llegada de la pandemia por COVID-19. Además, muestra la relevancia de fomentar el desarrollo de competencias mindfulness y sugiere investigar acerca de los factores que pueden predecir el bienestar del docente, con el fin de promover la salud de un sector tan importante para la sociedad, como es la educación. Sin embargo, cabe considerar que no se ha obtenido una medida pre-intervención (en este caso, antes de comenzar la formación del programa TREVA) ni pre-confinamiento que hubieran funcionado como línea base con la que comparar los resultados en situación de confinamiento. Por consiguiente, no se puede hablar de causalidad ni eficacia. Además, la baja fiabilidad de una de las escalas del Cuestionario de Competencias Mindfulness y el tamaño muestral también afectan a la potencia estadísticas de los resultados obtenidos. Por tanto, se recomienda, por un lado, la interpretación cautelosa de los hallazgos encontrados en el presente estudio; y, por otro lado, que futuras líneas de investigación perfeccionen el diseño utilizado en el presente estudio, mediante: la incorporación de un grupo control y medidas pre-intervención, incremento de la muestra y un análisis mas exhaustivo acerca del rol que ha supuesto las competencias mindfulness ante este evento tan estresante.

6. Referencias

- Amutio, D., Herrero, L., López, J. & Santamaría, T. (2022), Validación del Cuestionario de Mindfulness Docente. *Pendiente de publicación*.
- Arslan, G. (2021). Understanding wellbeing and death obsession of young adults in the context of Coronavirus experiences: Mitigating the effect of mindful awareness. *Death Studies*, 1-10.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Cipriano, C., & Brackett, M. (15 de junio 2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. *EdSurge News*. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-07-teachers-are-anxious-and-overwhelmed-they-need-sel-now-more-than-ever>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle,

- C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Doménech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: Variables implicadas. Anuari de la Agrupación Borriana de Cultura. Universitat Jaume I, Castellón. Recuperado de:
<https://www3.uji.es/~betoret/Investigacion/BORRADOR%2012%20ARTICULO%20con%20resumen%20y%20pic.pdf>
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Gewertz, C. (2 de junio de 2020). How Technology, Coronavirus Will Change Teaching by 2025. Education Week. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/06/03/how-technology-coronavirus-will-change-teaching-by.html>
- González, L. (2009). El Programa “TREVA” de Relajación en la Escuela. *Revista Perspectiva Escolar*, (336), 60-66.
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A., & Mischenko, P. (2019). Cultivating awareness and resilience in education: The CARE for teachers program. In *Handbook of Mindfulness-Based Programmes*, 219-230.
- Justo, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Madrid: Bubok.
- Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista complutense de educación*.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041-1056.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5.
- Mandapat, A. M., & Farin, E. N. (2021). School climate and work from home challenges of teachers during the Covid 19 pandemic in secondary schools in the Division of Zambales, Philippines. *J. Educ. Soc. Behav. Sci.* 34, 103–111. doi:

10.9734/JESBS/2021/v34i230309

- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.
- Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Muñoz, A. M., Quintana, P. A., Gómez, J. E. C., & González, I. D. V. (2021). Relación de estrés y el trabajo mediante sistemas durante el periodo de confinamiento en docentes y personal administrativo de una Institución de Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E39), 325- 340.
- Observatorio RR HH. (2020). Mas de la mitad de los docentes sufre ansiedad por covid-19 y la vuelta a las aulas. Recuperado de:
<https://www.observatoriorh.com/orhposts/mas-de-la-mitad-de.los.docentes.sufreansiedad-por-el-covid-19-y-la-vuelta-a-lasaulas.html>
- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*. University of Toronto (Canada).
- Quispe, F., & García, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41.
- Ramírez-Figueroa, A. J., Jiménez-Idrovo, Í. V., & Nagua-Jiménez, L. F. (2019). El mindfulness y la salud docente. *Ágora de Heterodoxias*, 5(2), 70-91.
- Ryff, Carol D. & Keyes, Corey Lee M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. G. (2004). Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Theoretical Rationale and Empirical Status. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 45–65).
- Troncoso, J.L., (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1).
- Unesco (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1B

Bi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyP I4D2P92-IKjLWfyOTQ

En busca de la Felicidad

Looking for Happiness

M^a Carmen Torres Gámez

Generalitat de Catalunya

Cristina Yuste Gran

Hospital Zaragoza

Resumen

En “Busca de la Felicidad” va a ser el programa en el Departamento de Presidencia de la Generalitat de Catalunya que tendrá como objetivo mejorar las emociones del personal a través del ejercicio físico, seguidamente con el sueño reparador y terminando con la alimentación saludable. El presente programa lo iniciaremos con una fase inicial dedicada al conocimiento de las emociones y la inclusión del ejercicio físico en la vida del personal. La muestra consistirá en personas que trabajan en el Departamento que deseen participar voluntariamente con una muestra mínima de 20 participantes. El instrumento utilizado para medir tanto el estado de ánimo actual de una persona como los cambios en el estado de ánimo a lo largo del tiempo será el “Profile of Mood States” (POMS). Es una herramienta comúnmente utilizada en la investigación médica y deportiva.

El programa consistirá en el conocimiento de las emociones de la persona trabajadora seguido de una serie de sesiones de ejercicio físico moderado, incluyendo tonificación y ejercicio aeróbico, cuyas clases se realizarán de manera presencial. Las prácticas deberán ser de varias veces a la semana, indicadas por un instructor capacitado en ejercicio físico y bienestar emocional. Tras tres meses de programa se volverá a pasar el cuestionario a los participantes para que lo completen como línea final del estudio y se analizarán los datos para determinar si hubo una mejora significativa en los niveles de estrés, ansiedad y depresión, así como en la calidad de vida y bienestar general de las personas que participen.

Palabras clave: Felicidad, Ejercicio Físico, Bienestar emocional.

Abstract

In "Search for Happiness" will be the program in the Department of the Presidency of the Generalitat de Catalunya that will aim to improve the staff emotions through physical

exercise, followed by restful sleep and ending with healthy eating. We will start this program with an initial phase dedicated to understanding emotions and including physical exercise in staff life.

The sample will consist of people who work in the Department workers who wish to participate voluntarily with a minimum sample of 20 participants. The instrument used to measure both the current mood of a person and the changes in mood over time will be the "Profile of Mood States" (POMS). It is a commonly used tool in medical and sports research.

The program will consist of knowledge about the emotions of the working person followed by a series of moderate physical exercise sessions, including toning and aerobic exercise, whose classes will be held in person but must be practiced several times a week. indicated by an instructor trained in physical exercise and emotional well-being. After three months of the program, the questionnaire will be passed to the participants again so that they complete it as the final line of the study and the data will be analysed to determine if there was a significant improvement in the levels of stress, anxiety and depression, as well as in the quality of life and general well-being of the people who participate.

Keywords: *Happiness, Physical Exercise, Emotional Well-being.*

1. Marco teórico

Cuando hablamos de inteligencia emocional (IE), nos referimos a la habilidad de entender, usar y administrar nuestras propias emociones en formas que reduzcan el estrés, ayuden a comunicar efectivamente, empatizar con otras personas, superar desafíos y aminorar conflictos.

La conexión entre CUERPO y MENTE es salud y así podremos funcionar correctamente. Conexión entre ambas en nuestro mundo laboral, personal y social para llegar a este estado de bienSer (trabajo realizado por uno mismo hacia sí mismo).

Una persona que dentro de su autoestima contempla la práctica deportiva como un medio de ayuda, de salud, seguramente ha tenido en su bagaje personal situaciones que le han ayudado a adherir esa práctica personal, pero, aunque sea que no, esto es MODIFICABLE.

El ejercicio físico ha demostrado ser una herramienta muy efectiva para mejorar la salud mental y emocional. La actividad física regular puede reducir los niveles de estrés, ansiedad y depresión, y mejorar la calidad de vida. Se ha demostrado que el ejercicio

físico aumenta la producción de endorfinas y otros neurotransmisores, lo que puede contribuir a una sensación de bienestar y felicidad.

El deporte es un medio que tanto en psicología como en psicoterapia es utilizado como “coterapia”.

Saber su funcionalidad y sus beneficios será básico para tener integrado el porqué es tan importante y porqué nos sirve como herramienta. Es importante utilizar la actividad como tratamiento preventivo.

El Deporte mejora la funcionalidad de todo tu sistema y es muy fácil practicarlo porque lo tenemos a nuestro alcance.

El sistema nervioso Central y el Sistema nervioso autónomo trabajan entre sí para llegar al Sistema muscular. Mis pensamientos dan unas emociones que derivan en una acción, en la activación de mis sistemas (respiratorio, digestivo, muscular y esquelético) por lo que el movimiento puede convertirse un regulador de los sistemas.

El 80% de la información de nuestro cuerpo viene de la neurocepción. El movimiento activa la comunicación entre la respuesta corporal y la mental, ejercitando nuestro sistema neurológico.

Las células tienen un registro de todas nuestras experiencias, son la memoria emocional de nuestros estados emocionales presentes como pasados, traumáticos o agradables. Siguen las órdenes de nuestro S.N.A.

El movimiento permite desbloquear experiencias y estados emocionales de malestar (psicoterapias basadas en el movimiento). El efecto del movimiento en nuestro sistema a nivel de la liberación de endorfinas ayuda a disminuir el estrés por lo tanto permite gestionar mejor nuestras emociones. Alivia y mejora los estados depresivos o de tristeza pasajera. También se libera serotonina, noradrenalina y dopamina, permitiendo gestionar mejor nuestras emociones.

El deporte en nuestro organismo aumenta la secreción del factor neurotrófico cerebral, ayuda a la conservación neuronal, se segregan más moléculas CBP (Creb-binding Protein) y repara los nervios dañados.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

El objetivo del programa es mejorar el bienestar emocional de las personas que trabajan en la empresa a través del ejercicio físico regular. Se espera que las personas participantes experimenten una reducción en los niveles de estrés, ansiedad y depresión, así como una

mejora en la calidad de vida y la sensación de bienestar general.

2.2. Objetivos específicos:

El personal de Presidencia que se adhiera al programa será capaz de saber de donde provienen las emociones.

Las personas trabajadoras tendrán conocimiento de la Gestión Emocional dentro del Ejercicio Físico

Las personas que participen en dicho programa utilizarán las bases teórico-prácticas para llegar a la Felicidad a través del deporte (1ª parte).

La organización introducirá el ejercicio físico en sus actividades cotidianas de trabajo

3. Metodología

La muestra para la realización del programa será el conjunto de personas que trabajan en el Departamento de Presidencia del Edificio de Sant Honorat de Barcelona, por estar situado cerca del Servicio de Salud Laboral de dicho Departamento, que deseen participar voluntariamente. Se invitará a un número determinado de personas trabajadoras (aprox. 100) de la Administración a participar en el programa mediante el envío de correos electrónicos y publicaciones en la intranet. Se espera una muestra de al menos 20 personas.

Para medir los niveles de estrés, ansiedad y depresión de las personas de la Administración, se utilizará el cuestionario validado científicamente Perfil de Estados de Ánimo (POMS) "Profile of Mood States". El POMS es un cuestionario de autoinforme que evalúa el estado emocional de una persona en un momento determinado, así como para evaluar los cambios en el estado de ánimo a lo largo del tiempo. El cuestionario consta de 65 ítems que evalúan seis estados emocionales: tensión-ansiedad, depresión, cólera-hostilidad, vigor, fatiga y confusión. Las personas responderán a cada ítem en una escala de 0 a 4, indicando la frecuencia con que han experimentado cada estado emocional en los últimos días. Nos será muy útil en la evaluación de los efectos de la actividad física y el entrenamiento en el estado de ánimo.

Antes del inicio del programa, se enviará el POMS a las personas participantes para que lo completen como línea base. Las personas participantes completarán el cuestionario en línea y enviarán sus respuestas de forma anónima. Los datos se recopilarán y analizarán para determinar los niveles de estrés, ansiedad y depresión de las personas participantes antes del inicio del programa.

Al finalizar las sesiones (aproximadamente 3 meses) se les volverá a realizar el

cuestionario para poder observar si ha habido cambios o no en sus estados emocionales.

4. Resultados

Los resultados se medirán mediante la realización de una encuesta previa y otra posterior al entrenamiento del programa, evaluando los estados emocionales de las personas que participen. Se espera que los resultados muestren una mejora significativa en todos estos aspectos.

5. Conclusiones y discusión

Esperamos demostrar no solo la eficacia del ejercicio físico para mejorar la salud emocional de las personas en la Administración Pública, sino que el conocimiento de las emociones hace posible el cambio en las mismas. Se espera que el programa pueda ser replicado en otros edificios del Departamento de Presidencia para mejorar la salud emocional de quienes quieran participar y reducir el absentismo laboral debido a problemas de salud mental. Además, el programa puede ayudar a fomentar una cultura de bienestar emocional en la empresa, así como mejorar el estado anímico de las personas que integran la Administración.

6. Referencias

- Saldías-Fernández M.A, Domínguez-Cancino, k, Pinto-Galleguillos, D, Parra- Giordano, D. (2022). Asociación entre actividad física y calidad de vida: Encuesta Nacional de Salud. *Salud pública mex* 8;64(2):157-168. DOI: 10.21149/12668.
- Pucci, GC, Rech, CR, Fermino, RC, Reis, RS. (2012) Association between physical activity and quality of life in adults. *Rev Saude Publica*. 46(1):166-79. DOI: 10.1590/s0034-89102012000100021.PMID: 22249758
- Zhang, T., Lu, G. & Wu, X.Y. (2020) Associations between physical activity, sedentary behaviour and self-rated health among the general population of children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 20, 1343. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09447-1>
- Lema-Gómez L, Arango-Paternina CM, Eusse-López C, Petro J, Petro-Petro J, López-Sánchez M, Watts-Fernández W, Perea-Velásquez F. (2021) Family aspects, physical fitness, and Physical activity associated with mental-health indicators in adolescents. *BMC Public Health*. 30;21(1):2324. DOI: 10.1186/s12889-021-12403-2.
- Conti, A. A. (2015). Swimming, physical activity and health: a historical perspective. *La clinica terapeutica*, 166(4), 179-182.

- Filgueira TO, Castoldi A, Santos LER, de Amorim GJ, de Sousa Fernandes MS, Anastácio WLDN, Campos EZ, Santos TM, Souto FO. (2021) The Relevance of a Physical Active Lifestyle and Physical Fitness on Immune Defense: Mitigating Disease Burden, With Focus on COVID-19 Consequences. *Front Immunol.* 12:587146. doi: 10.3389
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of*
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of*
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric Analysis and Reinement of the Connor-Davidson Resilience
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric Analysis and Reinement of the Connor-Davidson ResilienceScale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumaic Stress*, 20(6), 1019-1028.
- Castañeda, JD, Vergara Hernández, jce (2020) Análisis del perfil de estados de ánimo (POMS) de los deportistas de la UDCA. <https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/3596/TESIS%20FINAL%20JJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Formación previa e interés por el desarrollo de Competencias Emocionales en la
Formación inicial de los Educadores Sociales de la Universidad de Salamanca**

*Interest in the development of Emotional Competences in the initial training of Social
Educators at the University of Salamanca.*

Patricia Torrijos Fincias

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Eva María Torrecilla Sánchez

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Alicia Bárbara Murciano Hueso

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Virginia González Santamaría

Facultad de Educación. INICO. Universidad de Salamanca

Resumen.

El objetivo de este trabajo es presentar una línea de investigación que fundamenta la pertinencia y necesidad de promover competencias emocionales en los y las profesionales del ámbito socioeducativo, en concreto de los y las Educadores Sociales. Para ello, en esta ocasión, nos centramos en estudiar cual es la formación previa que manifiestan tener los y las estudiantes del Grado, así como en su interés sobre el tema. Los resultados evidencian una carencia formativa en torno a la Educación Emocional, quedando relegada a formaciones, cursos o a talleres que no siempre están vinculados al ámbito académico. Los resultados también ponen también de manifiesto un interés muy notable por formarse en Educación Emocional, lo que sin duda es una premisa clave para promover actuaciones formativas en las que se fomenten competencias que redunden en su bienestar.

Palabras clave: *Educación Emocional, Educación Social, Formación Inicial, Competencias emocionales*

Abstract.

The aim of this paper is to present a line of research that supports the relevance and need to promote emotional competences in professionals in the socio-educational field, specifically in social educators. To do so, on this occasion, we focus on studying the prior training that students of the degree show, as well as their interest in the subject. The

results show a lack of training in Emotional Education, which is relegated to training, courses or workshops that are not always linked to the academic sphere. The results also show a very notable interest in training in Emotional Education, which is undoubtedly a key premise for promoting training actions to foster competences that will result in their well-being.

Keywords: *Emotional Education, Social Education, Initial Training, Emotional competences*

1. Introducción teórica

La pertinencia de este trabajo se enmarca dentro de las principales líneas de trabajo en la que se encuentran implicadas personas integrantes del GRoup of Interaction And e-Learning. GRIAL -Grupo de Investigación reconocido de la Universidad de Salamanca y Unidad de Investigación Consolidada en el Consejo Regional de Castilla y León- en torno a la Evaluación Educativa y la Orientación. Es destacable la trayectoria de las personas pertenecientes al grupo tanto en proyectos de carácter competitivo a nivel nacional, como en proyectos de innovación (financiados por la Universidad de Salamanca) directamente ligados con la mejora de la calidad formativa universitaria y el desarrollo de competencias, tomando como referencia procesos que se pueden incluir en la línea de Orientación Educativa y en el desarrollo de competencias personales y profesionales.

En el marco Universitario actual, siendo consecuentes con las actuales demandas y necesidades sociales, se exigen formar a profesionales competentes y esto supone que no dispongan solo de conocimientos, sino que tengan competencias suficientes para sentir que pueden desenvolverse ante los constantes desafíos que plantea la intervención socioeducativa (Eslava-Suanes et al., 2018; Pachón, 2011; Ruiz-Corbella, et al., 2015). Esto supone un reto constante a nuestros/as estudiantes, pero también al profesorado que afronta la tarea de formar a futuros educadores sociales.

Es preciso, tal y como se refleja en trabajos como los de Lizarte y Fernández (2018), Mendo-Lázaro (2016) o Rosa et al. (2014) llevar a cabo una revisión constante y actualizada de las competencias y funciones que dibujan la responsabilidad del/a educador/a social en el marco de una sociedad cambiante que debe atender a nuevos problemas sociales: mayores índices de ansiedad y depresión, nuevas adicciones, migraciones, etc., así como la pertinencia y necesidad de tomar en consideración el papel de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía, como garantía de bienestar personal y social (López- Arias y Rodríguez- Esteban, 2022).

Tengamos presente que el/la educador/a social es un agente social que trabaja ¿por y? para el bienestar, previniendo, paliando o corrigiendo procesos de exclusión y promoviendo la participación social (ASEDES, 2007; Bisquerra et al., 2015; Fullana et al. 2011; Rubio y Varas, 2011; Sáez-Carreras, 2009) y, por tanto, no cabe duda de que este/a profesional debe disponer de una serie de competencias intrapersonales (como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía) e interpersonales (destacándose las habilidades sociales y la autonomía emocional) que le permiten trabajar su autocuidado y promover su bienestar, como garante que le permitirá fomentar el bienestar de aquellas personas con las que tenga ocasión de trabajar.

De acuerdo a la mencionada necesidad y la responsabilidad que tenemos como docentes, se vincula así la educación emocional como estrategia de prevención primaria inespecífica no sólo para trabajar competencias relativas a capacidades comunicativas y relacionales, sino como estrategia para hacer frente a los sentimientos de estrés, malestar y frustración que pueden aparecer en el desempeño profesional de los/as educadores sociales que, en ocasiones, sienten que no disponen de competencias personales para sobrellevar las adversidades de la práctica (Bisquerra, 2000; 2013; Casado, 2009, Mira et al., 2017; Millán-Franco et al., 2021).

En suma, la necesidad de desarrollar competencias emocionales se materializa no sólo como una estrategia formativa, para dotar al profesional de la educación social de herramientas que le permitan implementar y promover la educación emocional con aquellas personas con las que prevea desarrollar su labor profesional, sino que se centra en potenciar sus propias competencias emocionales, partiendo de sus necesidades autopercebidas y diseñando propuestas formativas en las que se otorgue un papel protagonista al/la estudiante de Grado en Educación Social.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca este trabajo se centra en:
Evidenciar la pertinencia y necesidad de mejorar el desarrollo socioemocional de los/las estudiantes del Grado en Educación Social

Nos centramos así en dos objetivos específicos:

- Conocer cuál es la formación previa que manifiestan tener los/las estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca
- Determinar cuál es el interés de los/las estudiantes hacia la formación en Educación Emocional

3. Metodología

Este estudio se enmarca dentro de un diseño de carácter no experimental de naturaleza cuantitativa (Pérez-Juste et al., 2012), que nos permitirá realizar un análisis descriptivo de las variables, concretamente del interés y de los conocimientos previos en educación emocional.

Para aproximarnos al objeto de estudio se ha empleado como técnica el cuestionario. Dicho instrumento ha sido configurado por toda una serie de variables en las que se miden otros aspectos de interés para el grupo de investigación como la competencia emocional autopercibida, la resiliencia o la satisfacción con la vida, apoyándonos en pruebas estandarizadas a las que se le incorporaron nuevas variables:

- Por un lado, los conocimientos previos que fueron valorados mediante una pregunta abierta, configurada con carácter dicotómico (pidiendo a los/las encuestados/as que respondieran sí o no, para que, en caso afirmativo, indicaran qué tipo de formación habían recibido)
- Por otro lado, el interés por recibir información que se presentó a través de una pregunta en Escala tipo Likert de 7 puntos (respetando la escala medida de las otras variables del instrumento).

Los cuestionarios fueron implementados en papel durante los meses de septiembre a noviembre de 2022, solicitando la participación voluntaria de los/las estudiantes del Grado. Los datos fueron incorporados y analizados con el Programa SPSS (licencia de la Universidad de Salamanca).

En total han participado en este estudio un total de 183 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 43 años (\bar{x} : 20,07; S_x : 2,61), en su gran mayoría mujeres (89,6%). La mayor participación de mujeres queda explicada porque este es un rasgo común en los estudios de Grado de la Facultad de Educación. De acuerdo al curso en el que estaban matriculados/as han participado estudiantes de los tres primeros cursos, debido a que en los meses de aplicación del instrumento los/las estudiantes de 4º curso se encontraban realizando la materia de prácticas externas. Además, al preguntarles por su situación laboral encontramos que un 17% de los/las estudiantes trabajaban, principalmente en hostelería y como monitores/as de ocio y tiempo libre.

4. Resultados

4.1. Formación previa de los estudiantes del Grado en Educación Emocional

Tomando como referencia la cuestión en la que se preguntaba a los/las participantes si disponían de formación previa en Educación Emocional encontramos que únicamente 20 participantes (11% de los encuestados) afirmaron haber participado en una alguna

actividad relacionada con la Educación Emocional. En el estudio diferenciado por cursos (véase Tabla 1), donde se presenta la proporción de respuestas a esta cuestión evidencia porcentajes muy similares, ligeramente superiores en los/las estudiantes de primer curso.

Tabla 1.

Curso	Primero		Segundo		Tercero				
	Sí	No	Sí	No	Sí	No			
f	8	64	n	5	55	n	7	43	n
%	11,1	88,9	72	8,3	91,7	60	14,0	86,0	50

Formación previa en Educación Emocional

Teniendo en cuenta el análisis de contenido realizado en cuanto a las respuestas en una cuestión abierta en la que se les preguntaba por las actividades formativas en Educación Emocional (véase Figura 1), se pone de manifiesto que la principal formación en Educación Emocional ha sido de carácter complementario y voluntario, concretamente a través del psicólogo en terapias puntuales, o principalmente durante su Formación Profesional (para aquellos que informaban haber cursado un Grado Superior en Integración Social o Animación Sociocultural). Algunos, además, evidenciaron tener experiencia profesional impartiendo talleres formativos a otros (especialmente a niños/as), siendo estudiantes que poseen formación académica previa y que habían podido desarrollar sus prácticas.

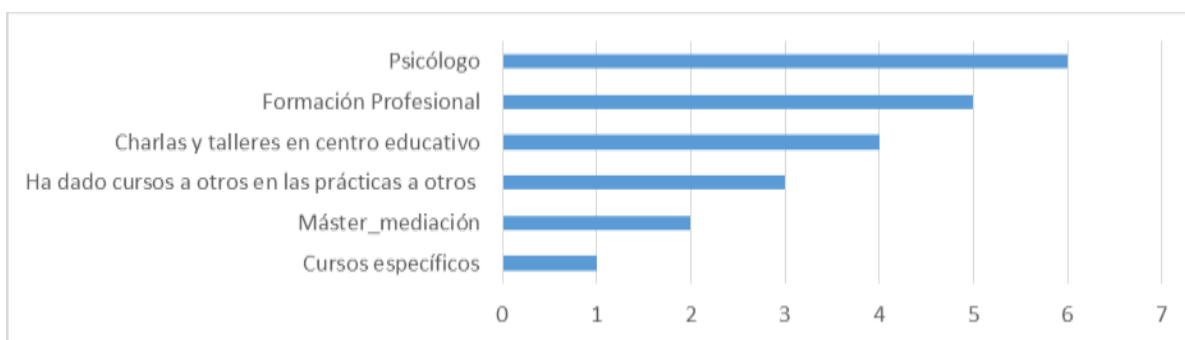


Figura 1. *Experiencias formativas en materia de Educación Emocional*

4.2. Interés hacia la formación en Educación Emocional

El 92,9% (169 de los 182 encuestados/as) sitió el interés en un 6 y 7. Solo 13 estudiantes situaron el interés entre los 4 y 5 puntos y ningún estudiante por debajo del 4. La puntuación media en esta variable se sitúa en 6,58 sobre 7 puntos (\bar{x} : 6,63; S_x : 0,73). Dicha tendencia se mantiene estable en todos los cursos, no encontrándose diferencias (Véase tabla 2).

Tabla 2. Comparación entre cursos sobre el interés hacia recibir formación

	N	Media	Desv. típ.
Primer curso	72	6,58	0,74
Segundo curso	60	6,72	0,79
Tercer curso	50	6.60	0,76
Total	182	52,33	6,496

5. Conclusiones y discusión

En el trabajo que nos ocupa se han mostrado evidencias de que nuestros futuros/as graduados/as no consideran que han recibido formación específica sobre el tema y, cuando así ha sido, esta queda relegada a experiencias formativas muy puntuales que no siempre se encuentran enmarcadas en el ámbito académico. No obstante, los/las estudiantes muestran un claro interés por formarse en materia de Educación Emocional, aunque saben específicamente que no disponen de ninguna asignatura que trabaje específicamente estos contenidos.

Tanto es así que, en el marco de esta investigación, desde el equipo de coordinación del Grado se está trabajando para poner en marcha un programa formativo en el que se pueda suplir esa carencia formativa que no sólo detecta el profesorado, sino que demandan constantemente los/las estudiantes, quienes, en la mayoría de las ocasiones, son conscientes de que existen una serie de competencias que son clave para poder atender a los constantes desafíos que se les plantean en los diferentes ámbitos profesionales.

Recordamos así a las personas que lean este trabajo que éste se inscribe en una investigación de carácter más amplio que pretende seguir ofreciendo evidencias sobre la necesidad de incidir en desarrollar toda una serie de competencias que no están incorporadas en el plan formativo del Grado en Educación Social (Lizarte y Fernández, 2018; López- Jimenez, 2017, Torrijos et al., 2021; Valente, 2021). En este sentido es innegable que, en los últimos años, ha crecido el interés de la comunidad científica por la Educación Emocional y, sin embargo, aunque son múltiples y variadas las iniciativas

formativas en este terreno, seguimos afirmando que escasean evidencias sobre el impacto de los programas de Educación Emocional como estrategia para favorecer el bienestar personal y social de los profesionales del ámbito socioeducativo y, más específicamente, en el perfil de los educadores sociales (López- Arias et al., 2022; Millán-Franco et al., 2021; Rosa et al., 2014).

En suma, somos conscientes de que estos resultados ofrecen un punto de partida para seguir profundizando en cuál es el nivel de desarrollo en competencias emocionales de nuestros y nuestras estudiantes, de forma que podamos ir adaptando la formación en base a sus necesidades y comprobar, tras la intervención, si realmente se están potenciando competencias intra e interpersonales y estamos incidiendo en su bienestar, tal y como apuntan investigaciones previas en el terreno realizadas con otros perfiles profesionales (Torrijos et al., 2018, Torrijos y Hernández-Ramos, 2020).

Aunque somos conscientes de que existen algunas limitaciones en este estudio que nos llevan a tomar con precauciones estos resultados. Limitaciones derivadas, por ejemplo, del carácter concreto de la muestra e incluso del momento de implementación del instrumento (que nos ha llevado a que no hayamos podido llegar a todos los cursos), encontrándonos en primeras fases de la investigación, se considera que se está forjando y consolidando una línea de investigación que permitirá disponer de evidencias para poder emprender una renovación de los planes de estudio en los que la Educación Emocional y el desarrollo de competencias emocionales no quede relegada a experiencias formativas puntuales, sino que tenga la cabida que merece si realmente queremos atender a las nuevas necesidades sociales y al sentido de la formación Universitaria actual.

6. Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Casado, C. (2009). *Entrenamiento emocional en el trabajo*. ESIC.
- Eslava-Suanes, M., González-López, I. y De León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del/la educador/a social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la

- formación universitaria: Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5611541>
- Lizarte, E. y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del/la educador/a social: Comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Publicaciones*, 48(2), 257-277. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8343>
- López-Arias, J.M. y Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales: la influencia del contexto laboral. *Educación*, 58(2), 535-550. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532>
- López-Jiménez, P. (2017). Competencias socioemocionales y salud en educación social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 51-69.
- Mendo-Lázaro, S., León, B., Felipe-Castaño, E., Polo, M.I. y Palacios-García, V. (2016). *Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14031>
- Millán-Franco, M., Orgambidez, A., Domínguez De La Rosa, L. y Martínez-Martínez, L. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), 259-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.17>
- Mira, J.G., Parra, M.C. y Beltrán, M.A. (2017). Educación Emocional en la Universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. *Vivat Academia*, 139, 1-17. <https://doi.org/doi.org/10.15178/va.2017.1-17>
- Pachón, C. (2011). Educadora social – Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. Revista de educación Social*, 13.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La muralla.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- Rubio, M.J. y Varas, J. (2011). *El análisis de la realidad en intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. CSS.

- Ruiz, C. (Coord). (2003). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*. Universitat de Valencia.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la educación social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19.
- Torrijos, P. y Hernández-Ramos, J.P. (2020). La educación emocional como estrategia para dar respuesta a las necesidades autopercebidas y al interés de los educadores sociales. ¿Se promueven competencias emocionales en las aulas universitarias? En D. Cobos-Sanchiz; E. López-Meneses; L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4234- 4241). Octaedro.
- Torrijos, P., Serrate, S., Torrecilla, E.M., Manzano, J. y Vaquero, M. (2021). Sentido de la educación emocional en la formación inicial de los educadores sociales. En J.L. Soler, J. J. Pedrosa, A. Rodríguez, A. Royo, R. Sánchez y V. Sierra (Coord.). *Inteligencia Emocional y Bienestar IV. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. Actas del IV Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar* (pp.254-261). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Torrijos, P., Torrecilla, E.M. y Rodríguez-Conde, M.J. (2018). Evaluación experimental de programas para el desarrollo emocional en docentes de Educación Secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76.
<https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Valente, S. (2021). Social-emotional skills in social educator activity: Implications for school inclusion. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>

V CIIIE  2023

4 EXPERIENCIAS PROFESIONALES

KOMTÜ

Experiencias relacionadas con la implementación de un programa de bienestar emocional en las escuelas (estudio cualitativo)

KOMTÜ

Experiences related to the implementation of an emotional wellbeing programme at schools (qualitative research)

Maribel de la Cerda Toledo

Irene Cervera Buisán

Pau Gomes da Costa

Marta Mosquera Ginesta

Fundación Nous Cims y Equipo de evaluación externo del Programa KomtÜ

Resumen

El comportamiento del alumnado en la escuela ha experimentado, en las últimas décadas importantes cambios, que han afectado al clima y al ambiente escolar (1). Los programas de educación emocional y social han estado presentes en diferentes países, con el objetivo de intervenir preventivamente en las escuelas para fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales (2). Algunos de los estudios realizados en nuestro país, concluyen que estos programas constituyen una excelente vía para contribuir a desarrollar las competencias emocionales de sus receptores (2). Sin embargo, en estos programas se ha detectado la carencia de un marco teórico sólido para el diseño de estas intervenciones (2). En este contexto, nace el programa KomtÜ de la Fundació Nous Cims. Un modelo integral para mejorar la salud emocional y relacional en las escuelas involucrando a toda la comunidad educativa.

En el presente estudio cualitativo se pretende analizar cuáles han sido las experiencias por parte del personal docente y no docente en relación a la implementación del programa KomtÜ.

Se trata de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico. Para la recogida de datos se han utilizado un grupo focal (GF) y una entrevista semi-estructurada.

El GF se realizó en junio de 2020, en una escuela de Montcada i Reixac (Barcelona). Participaron 10 profesores/as, siendo un 83 % mujeres, con una edad media de 38,8 años y una media de experiencia docente de 13 años.

El grado de satisfacción con el programa fue muy elevado. Todo el equipo docente

consideró que la intervención se había adaptado a las necesidades del centro escolar y al tipo de población infantil y familias. Las barreras identificadas para la implementación del programa fueron la falta de tiempo por parte del equipo docente y el confinamiento por la pandemia.

Palabras clave

Bienestar emocional; Escuela; Bienestar; Salud; Infancia

Abstract

The behaviour of pupils at school has undergone significant changes in recent decades that have affected the climate and school environment (1). Emotional and social education programs have been present in different countries, with the aim of intervening preventively in schools to promote the development of social and emotional competences (2). Some of the studies carried out in our country conclude that these programs are an excellent way to help develop the emotional skills of their participants

(2). However, these programmes have identified a lack of a solid theoretical framework for the design of these interventions (2). In this context, the Komtú program of the Fundació Nous Cims was born. A comprehensive model to improve emotional and relational health in schools involving the entire educational community.

In this qualitative research we want to analyze the experiences that teaching and non-teaching staff have had in relation to the implementation of the Komtú program.

This is a qualitative research with a phenomenological approach. For data collection, focus group techniques and a semi-structured interview have been used.

The focus group (FG) was held in June 2020, at a school in Montcada i Reixac (Barcelona). Ten teachers participated, 83% of whom were women, with an average age of 38.8 years old and an average teaching experience of 13 years.

The level of satisfaction with the program was very high. The entire teaching team considered that the intervention had been adapted to the needs of the school and the type of child population and families. The barriers identified for the implementation of the program were the lack of time for the teachers and the COVID-19 confinement.

Keywords

Emotional wellbeing, School; Wellbeing; Health; Infa

1. Introducción

El comportamiento del alumnado en la escuela ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios, que han afectado al clima y al ambiente escolar y no favorecen el

aprendizaje y la enseñanza (Salmurri y Skoknic, 2005).

Las intervenciones dirigidas al profesorado y al alumnado, basadas en una estrategia cognitiva-conductual, junto al desarrollo de competencias emocionales y habilidades sociales (Salmurri y Skoknic, 2005), han obtenido un conjunto de resultados positivos como menor violencia y menos agresiones en la escuela, menor iniciación al consumo de sustancias tóxicas, disminución del grado de ansiedad y aislamiento y mayor empatía, entre otros.

Desde hace poco más de una década, los programas de educación emocional y social han estado presentes en Estados Unidos y en diferentes países europeos. Estos programas pretendían intervenir preventivamente en las escuelas para fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde las primeras edades y favorecer un ambiente positivo y estimulador para el niño/a (Filella-Guiu, Agulló Morera, Pérez-Escoda y Oriol Granado, 2014). Algunos de los estudios realizados hasta el momento en nuestro país, concluyen que los programas de educación emocional constituyen una excelente vía para contribuir a mejorar la capacidad adaptativa de sus receptores y, en consecuencia, optimizar su bienestar, mejorar su autorregulación y capacidad para gestionar los estados de ánimo negativos (Filella-Guiu *et al*, 2014). Estos trabajos corroboran la necesidad de implementar estos programas para permitir desarrollar las competencias emocionales en el aula. Sin embargo, se ha detectado la carencia de un marco teórico sólido para el diseño de estas intervenciones (Filella-Guiu *et al*, 2014).

En este contexto, nace el programa Komtū de la Fundació Nous Cims, un modelo integral para mejorar la salud emocional y relacional en las escuelas involucrando a toda la comunidad escolar. Se dirige al bienestar de toda la comunidad educativa a través de la promoción de un entorno escolar positivo y del acompañamiento emocional y relacional de los estudiantes. Además, el Programa Komtū también ayuda a las escuelas a atender las necesidades de los niños y las niñas que están experimentando dificultades.

El proyecto pretende aplicar un programa con un marco teórico sólido y basado en la metodología de la **práctica reflexiva**, adaptado a cada centro escolar. En el presente estudio, dentro del marco de este proyecto, se pretende analizar cuáles han sido las vivencias y experiencias por parte del personal docente y no docente en relación con la implementación del programa.

2. Objetivos:

Objetivo general:

- Conocer las vivencias por parte del personal docente y no docente en relación con la

implementación del programa Komtū.

Objetivos específicos:

- Conocer su grado de satisfacción en relación a la implementación del programa.
- Conocer su opinión en relación a la metodología utilizada (práctica reflexiva).
- Identificar en qué aspectos del programa creen que se debería profundizar y cuáles consideran que no son tan necesarios.
- Conocer qué aspectos identifican como barreras que han dificultado el desarrollo del programa.
- Conocer qué aspectos han facilitado el desarrollo e implementación del programa.
- Explorar posibles propuestas en relación con recomendaciones de mejora del programa.

3. Contexto

Como ya hemos comentado, el programa Komtū nace de la necesidad de implementar programas que permitan desarrollar las competencias emocionales en el aula, ya que se ha detectado la carencia de un marco teórico sólido para el diseño de estas intervenciones. El programa Komtū se estructura en torno a cuatro áreas, denominadas “componentes”, que son las que pueden influir de forma decisiva en la salud y el bienestar emocional del alumnado y de toda la comunidad educativa.

Estructurar el Komtū en las cuatro áreas o componentes es una forma de organizar el proceso y hacerlo más clarificador a nivel metodológico, ya que la mayor parte de las áreas están interrelacionadas.

A nivel práctico, algunas de estas áreas se implementan en paralelo y se despliegan de forma que den respuesta a las necesidades y a la hoja de ruta diseñada para cada escuela, a partir de un diagnóstico previo.

Áreas del programa Komtū:

1. Creación del sentimiento de comunidad.
2. Herramientas para el acompañamiento emocional y desarrollo de las competencias de los niños/as.
3. Trabajo con las familias y cuidadores/as.
4. Soporte a los niños/as con necesidades especiales.

4. Aplicación y resultados:

Aplicación

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, ya que pretende conocer las vivencias sobre el fenómeno de estudio desde el punto de vista de los participantes.

Muestra

El acceso a los diferentes participantes se ha realizado a través de la primera escuela adherida al proyecto Komtū que proporcionó los contactos de los participantes del grupo focal. El procedimiento de información sobre el grupo focal y las entrevistas individuales se realizó vía telefónica y/o correo electrónico. Se explica el objetivo del estudio y se informa de que la participación es voluntaria, previa firma del consentimiento informado. Así pues, para el grupo focal se previó la participación de unas 10 personas del equipo docente, aunque el número final vino determinado por la saturación de datos. Además, se previó realizar una entrevista individual con la directora de la escuela, ya que es un perfil de participante que vive el fenómeno desde una posición distinta y que tiene una categoría profesional diferente al grupo del profesorado.

Criterios de inclusión de participantes para participar en el grupo focal:

- Paridad de género.
- Personal docente, directivo y no docente de la escuela piloto que ha participado activamente en la implementación del proyecto Komtū.

Técnica de recogida de datos

Para la recogida de datos cualitativos se utilizaron las técnicas del Grupo Focal (GF) y la entrevista individual.

Grupo focal

El grupo focal fue moderado por una persona del equipo investigador formado en la ejecución de dicha técnica, acompañado de una persona más del equipo que ejerció de observador. El grupo focal (GF) fue realizado en línea, a través de una plataforma para videoconferencias, y fue registrado en formato video/audio para facilitar la transcripción y el análisis de los datos.

La duración esperada del GF fue de entre 90-120 minutos y se siguió una estructura de tres fases: (I) presentación del estudio, (II) exploración mediante un guion temático previo de la vivencia del profesorado con respecto a la implementación del proyecto (III) cierre de la entrevista mediante conclusiones corroboradas por los participantes.

Para el desarrollo del grupo focal, se utilizó un guion temático sobre los temas a explorar, diseñado en base a la revisión de la literatura y la experiencia de los miembros del equipo investigador en el ámbito de estudio.

Durante la realización de la reunión era recomendable que no estuviera presente ningún

miembro vinculado al equipo que realizó la intervención Komtū en el colegio, ya que podía condicionar las respuestas de las personas participantes.

Entrevista *individual*

La **entrevista individual semiestructurada** fue realizada a una participante representativa por su vinculación con la implementación de la intervención: la Directora de la escuela. Esta entrevista también se realizó en línea, a través de una plataforma de videoconferencias, y fue grabada. El guion para la entrevista semiestructurada también fue diseñado en base a la revisión de la literatura y la experiencia de los miembros del equipo investigador en el ámbito de estudio.

Resultados:

El grupo focal se realizó en junio de 2020, en una escuela de Montcada i Reixac (Barcelona), al finalizar el primer año de intervención del programa Komtū. Para el GF se contó con la participación de 10 profesores/as, siendo un 83 % mujeres, con una edad media de 38,8 años y una media de experiencia docente de 13 años.

Se identifican los resultados en dos dimensiones. La primera, sobre la metodología del programa y, la segunda, sobre los beneficios percibidos por las personas participantes. Se han establecido las categorías en base a estas dimensiones.

Categorías de la dimensión de la metodología:

- **Implementación del programa:** Los participantes del GF consideraron la implementación del programa como muy positiva, siendo el acompañamiento por parte del equipo Komtū muy cercano.

“No han sido invasivos. Han entrado en el centro de forma tranquila y respetuosa. Muy integrados.”

- **Acompañamiento por parte del equipo de profesionales:** Los profesores consideran que el equipo Komtū fue muy discreto cuando entraba en el aula, “nunca juzgando”. “Mucho apoyo, siempre con respeto y aconsejando. Decisiones compartidas. Muy accesibles.”

Los participantes piden que los profesionales del Komtū puedan asesorar a los docentes previamente a las reuniones con las familias o incluso que puedan estar presentes cuando sean casos más complicados.

“Visitas por parte del equipo Komtū muy frecuentes e intervención muy estructurada. Aunque a los docentes les hubiera gustado tener más tiempo para poder gestionar más dudas sobre algunos casos de alumnos”

Los participantes consideran que el confinamiento ha afectado al acompañamiento

/seguimiento del proyecto.

“En algunos casos, sería necesario una intervención más coordinada (p.e. intervención con hermanos)”.

Actividades realizadas por parte del equipo Komtü: El equipo Komtü tenía planificadas diversas formaciones, aunque solo se pudieron realizar dos de las formaciones previstas. Parte del profesorado pedía más teoría (pero estaban muy contentos con la parte práctica y con el “role playing”). Las personas participantes pidieron mezclar docentes de los ciclos de infantil y primaria y más formación sobre la resolución de conflictos, neurociencia, “bullying” y abuso sexual.

También realizaron reuniones con los tutores/as, que fueron consideradas muy útiles, aunque comentaban que necesitaban más tiempo.

Asimismo, el equipo profesional del Komtü también llevó a cabo acompañamiento en el aula, que el profesorado consideró muy útil, aunque les hubiera gustado que el equipo entrara más veces a observar al alumnado, para tener una visión más amplia.

- **La metodología de la práctica reflexiva:** La metodología de la práctica reflexiva les pareció muy adecuada y les gustó mucho. El equipo docente comentaba que no la cambiarían por ninguna otra metodología, incluso comentaban que la estaban aplicando con los niños/as.

Categorías de la dimensión de beneficios percibidos:

- **Mejora del sentimiento de comunidad educativa:** Las personas participantes coinciden en decir que ya eran un equipo docente cohesionado, con alta implicación. Algunas de ellas pidieron realizar alguna sesión de ciclos infantil y primaria juntas, mientras otras no lo veían necesario, al considerarlas etapas evolutivas muy diferentes.

En la discusión comentan que no siempre todo el profesorado participa en el claustro y que se podría buscar alguna dinámica para que todos pudieran expresarse.

- **Mejora de las competencias del profesorado en acompañamiento emocional:** Todo el equipo docente coincide en que el proyecto ha ampliado sus competencias en acompañamiento emocional y les ha ayudado a recordar algunas técnicas que tenían olvidadas o que no eran conscientes que estaban utilizando. Les ha ayudado a recordar la importancia del estado emocional de las personas adultas (docentes) a la hora de relacionarse con los niños/as y de tener que gestionar posibles conflictos.

- **Soporte a niños/as y familias con necesidades especiales:** El equipo docente valora positivamente que el equipo Komtū esté con ellos cuando se entrevistan con las familias. También reclaman que puedan estar más tiempo en las aulas para conocer más a los niños/as.

5. Conclusiones: valoración general del programa

Se expresa un grado de satisfacción con el programa muy elevado. “*Crec que tota la comunitat de professors hem canviat. Ens ha fet parar i pensar en l'estat emocional de l'alumne.*” (“*Creo que toda comunidad de profesores hemos cambiado. Nos ha hecho parar y pensar en el estado emocional del alumno*”).

En general, todos ellos consideran que el programa ha superado sus expectativas. Todos los docentes consideran que la intervención se ha adaptado a las necesidades del centro escolar y al tipo de población infantil y familias que atienden. Además, todos creen que el programa tendrá un impacto positivo en los niños/as y en sus familias y en el clima de la escuela.

Las barreras identificadas para la implementación del programa fueron la falta de tiempo por parte del equipo docente y el confinamiento por la pandemia de la covid-19, aunque se siguió trabajando con el equipo Komtū en línea, gracias a las tecnologías actuales.

En relación con poder mantener estas dinámicas cuando se vaya del centro el equipo Komtū, los docentes piden que se mantenga un espacio para la reflexión en su práctica diaria y que sería muy positivo si pudieran venir profesionales externos. La mayoría no cree que se pueda mantener, si no hay una supervisión externa.

6. Referencias

- Salmurri Trinxet, F., y Skoknic Cvitanic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista De Psicología*, 14(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2005.18383>. Págs. 9–28
- Filella-Guiu, G., Agulló Morera, M. J., Pérez-Escoda, N. y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 26. <https://doi.org/10.15581/004.26>. Págs. 125-147

Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes

Emotionally Intelligent Training Route

Miguel José Collado Manzano

Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón (CIFPA)

Resumen

La Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes es un programa de formación dirigido al profesorado de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta ruta busca desarrollar y mejorar las competencias emocionales y las soft skills del profesorado de Formación Profesional, así como mejorar el clima en las aulas y en los centros del profesorado participante, promover la cultura de los cuidados y fomentar hábitos saludables, especialmente en el área de la salud mental.

Para el desarrollo de este programa se han tenido en cuenta: El modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2016), el modelo LifeComp de la Unión Europea (Sala & Herrero 2022) y el marco de Soft Skills claves para el éxito en la empleabilidad juvenil propuestas por Lippman, L.H., Ryberg R., Carney, R, Moore, K. A. (2015).

Este programa se enmarca en el II Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado, el cual establece las líneas marco para la formación del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón hasta 2025, en concreto en la Línea Marco 8: Estrategias para la mejora del bienestar educativo, que engloba el diseño de espacios educativos, la educación socioemocional, riesgos y hábitos saludables.

Palabras clave: inteligencia emocional, formación profesional, soft skills

Abstract

The Emotional Intelligence Training Route is a training program aimed at vocational education teachers in the Autonomous Community of Aragon. This route seeks to develop and improve emotional competencies and soft skills of vocational education teachers, as well as improve the classroom and school climate of participating teachers, promote a culture of care, and encourage healthy habits, especially in the area of mental health.

To develop this program, the Pentagonal Model of Emotional Competencies by Bisquerra (2016), the LifeComp model of the European Union (Sala & Herrero, 2022), and the key Soft Skills for success in youth employability proposed by Lippman, L.H., Ryberg R.,

Carney, R, Moore, K. A. (2015) have been taken into account.

This program is part of the II Aragonese Teacher Training Framework Plan, which establishes the framework for teacher training in the Autonomous Community of Aragon until 2025, specifically in Line 8: Strategies for improving educational well-being, which includes the design of educational spaces, socio-emotional education, risks and healthy habits.

Keywords: *emotional intelligence, vocational training, soft skills*

1. Introducción

El alumnado de Formación Profesional (en adelante F.P.) está cambiando, no solo se han creado estudios de F.P. en etapas de educación obligatoria, como la F.P. Básica, sino que cada vez es mayor la presencia de alumnado con discapacidad y trastornos graves (Caixabank Dualiza, 2023), también se observa un aumento del alumnado mayor de 50 años (Caixabank Dualiza, 2023), en paralelo a estos cambios las leyes educativas cada vez son más sensibles con las necesidades socioemocionales de alumnado y docentes. Por todo ello y en consonancia con el II Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado, se presenta la creación de la Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes, que comprende una serie de actuaciones encaminadas al desarrollo de las competencias socioemocionales y las soft skills del profesorado de F.P. de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Si bien podemos encontrar numerosas experiencias de éxito en la formación en competencias socioemocionales del profesorado de educación primaria y secundaria (Muñoz de Morales, 2005, Pérez Escoda, 2013, Torrijos Fincias, 2014 y 2018), no son tan abundantes las experiencias en F.P. y aún menos aquellas que combinan esta formación en competencias socioemocionales con las soft skills.

2. Objetivos

Desarrollar, mejorar y poner en práctica las competencias emocionales en el profesorado de F.P., así como en su alumnado.

Desarrollar, mejorar y poner en práctica las soft skills en el profesorado de F.P., así como en su alumnado.

Desarrollar y mejorar el clima en las aulas y centros del profesorado participante.

Promover la cultura de los cuidados.

Conocer, valorar y practicar hábitos saludables, en especial en el área de la salud mental.

Generar vínculos significativos entre el profesorado participante, que sirvan para

promover el apoyo mutuo.

3. Contextos de aplicación

3.1. El profesorado de Formación Profesional

Durante el curso 2022/2023 aproximadamente 2500 profesores impartieron clases en la etapa de Formación Profesional en 113 centros públicos y privados concertados repartidos en la Comunidad Autónoma de Aragón, en 23 familias profesionales, sumando 133 titulaciones diferentes. Esto nos da una idea de la variedad de perfiles y formación del profesorado al que se dirige este programa, así mismo podemos ver reflejada su dispersión geográfica y la diversidad de contextos de aplicación en el aula, donde encontramos desde estudios de Formación Profesional Básica con alumnado en torno a los 15 años con un historial de fracaso escolar, hasta Ciclos Formativos de Grado Superior orientados a jóvenes y adultos en una educación superior.

Sumada a esta complejidad encontramos que el profesorado de estos niveles educativos, pese a considerar importante la formación en competencias socioemocionales y soft skills en su alumnado, tiene baja competencia y motivación hacia estos mismos temas (Wagenaar & González 2004).

3.2. II Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado

En 2021 se publica la Orden ECD/508/2021, de 11 de mayo, por la que se aprueba el II Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado. Que entre otras cuestiones traza las líneas marco para la formación del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón hasta 2025.

Entre estas líneas marco nos encontramos:

Línea Marco 5: Estrategias para la convivencia positiva, la educación inclusiva y la igualdad. Que engloba entre otras cuestiones la convivencia positiva en los centros escolares.

Línea Marco 7: Estrategias para la mejora de la empleabilidad a través de la Formación Profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Donde se promueve, entre otras, la formación relacionada con el emprendimiento.

Línea Marco 8: Estrategias para la mejora del bienestar educativo. Línea que engloba el diseño de espacios educativos, la educación socioemocional, riesgos, hábitos saludables y prevención, así como aquellas destrezas que hacen referencia al desarrollo personal, bienestar subjetivo y ajuste social.

Como se puede observar la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón es sensible y consciente de las necesidades formativas del

profesorado con respecto a las competencias socioemocionales y las soft skills, pese a que son nombradas explícitamente pocas veces en la normativa.

4. Aplicación y resultados

4.1. Marcos competenciales

Para el diseño de esta Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes se ha partido de diferentes marcos competenciales relacionados con las competencias socioemocionales y las soft skills, así se han tenido en cuenta:

-El modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2016), que consta de cinco bloques competenciales: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el bienestar.

-El modelo LifeComp de la Unión Europea (Sala & Herrero 2022), que se define como un marco europeo de competencias para una vida mejor en nuestro mundo incierto y que desarrolla tres áreas con tres competencias cada una. El área personal, que comprende las competencias: autorregulación, flexibilidad y bienestar; el área social, donde encontramos la empatía, la comunicación y la colaboración; y el área de aprender a aprender, la cual incluye la mentalidad de crecimiento, el pensamiento crítico y la gestión del aprendizaje.

-Por último, las Soft Skills claves para el éxito en la empleabilidad juvenil propuestas por Lippman, L.H., Ryberg R., Carney, R, Moore, K. A. (2015), fruto de una revisión de más de 380 publicaciones se identificó un conjunto de habilidades clave que están respaldadas por una sólida base de investigación como elementos importantes en todos los aspectos del éxito en la empleabilidad, que son aplicables en todos los sectores productivos y regiones del mundo. Se compone de cinco habilidades críticas que a su vez engloban distintas competencias. Estas habilidades críticas son: Habilidades Sociales, donde se incluye el respeto a los demás, tener un comportamiento adecuado al contexto y la resolución de conflictos. Habilidades comunicativas, que comprende la comunicación oral, escrita y la comunicación no verbal, así como la capacidad de escucha. Habilidades de pensamiento de orden superior, donde encontramos la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Como cuarta habilidad crítica encontramos el Autocontrol, que engloba competencias como posponer la gratificación, el control de impulsos, manejo de los procesos de atención, el manejo emocional o la regulación del comportamiento. La última habilidad crítica es la Autoestima, en la cual incluyen la confianza en uno mismo, la autoeficacia, la autoconciencia y el manejo de las propias creencias, así como la capacidad de mantener una sensación de bienestar y orgullo.

4.2. Diseño de la Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes

La acción formativa propuesta consiste en una serie de cursos de duración variable, que oscilan entre las 20 horas del curso Soft skills I: Alfabetización socioemocional para docentes, hasta las 40 horas del curso Tutor emocionalmente inteligente, todas las formaciones propuestas son en formato mixto, combinando sesiones presenciales con trabajo autónomo de los participantes y compartiendo sus experiencias tanto de manera presencial como a través de la plataforma Aeducar del CIFPA.

El profesorado al cursar la ruta dispone de dos trayectorias diferenciadas, la primera encaminada a adquirir las competencias socioemocionales y soft skills necesarias para su desarrollo profesional: primero como miembro de un equipo de trabajo, como es el centro educativo, y segundo como líder educativo, para el ejercicio de puestos de dirección, jefatura de estudios o departamentos. En cuanto a la segunda trayectoria está enfocada en dotar al profesorado no sólo de las herramientas necesarias para su desarrollo como miembro de un equipo de trabajo, sino también para acompañar a su alumnado en su desarrollo emocional y adquirir las competencias necesarias para manejar adecuadamente el clima del aula, cuidando durante todo este proceso no solo la salud y el bienestar psicosocial de su alumnado, sino también el suyo propio. Ambas trayectorias han sido diseñadas para ser cursadas de manera completa en dos cursos escolares, permitiendo a los participantes poner en práctica de forma gradual las competencias adquiridas.

Para el desarrollo de estas trayectorias se han diseñado tres niveles en la Ruta Formativa que permiten la adquisición de competencias de forma progresiva y coherente, quedando el diseño de la ruta tal y como se aprecia en la Figura 1.



Figura 1: Ruta Formativa Emocionalmente Inteligentes (CIFPA)

En cuanto a la evaluación del progreso de los participantes en la ruta formativa se han establecido diferentes instrumentos tales como: El CDE-A35v.3 del GROU, Universitat de Barcelona, la Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES-M) y parte Cognitiva (EMES-C) o la Escala de Autocuidado de Anabel González, Dolores Mosquera, Jim Knipe, Andrew Leeds & Miguel Ángel Santed, 2017, que serán aplicados antes y después de cada uno de los cursos, así como al final de la Ruta, de manera que no sólo el profesorado tendrá una clara visión de cómo ha avanzado en el desarrollo de sus competencias, sino que nos permitirá tener una visión privilegiada sobre el impacto de nuestra formación.

5. Conclusiones

A día de hoy se ha llevado a cabo la I Edición del Curso Soft Skills I: Alfabetización emocional para docentes, donde se han obtenido muy altos niveles de satisfacción entre los participantes (9,5 sobre 10), con una tasa de abandono de la formación del 0% y el 100% de las personas participantes han mostrado interés en continuar su formación en la Ruta Formativa. Al margen de estas medidas objetivas se ha valorado muy positivamente el clima creado en el aula y la practicidad de la formación, así como su aplicabilidad.

Sobre los datos arrojados en el pretest del CDE-A35v.3 del GROU, Universitat de Barcelona, realizado antes del comienzo del curso, podemos destacar que la puntuación

en el bloque de Autonomía Emocional es de 3,79 y que en los bloques de Regulación Emocional y Competencia Social la media del grupo de participantes no logra alcanzar el 6,00. Lo que nos da cuenta de la necesidad de esta formación, no sólo por su aplicación con el alumnado sino también para la promoción de los autocuidados y el bienestar de los docentes. Hoy hemos presentado el diseño de una experiencia formativa en competencias socioemocionales y soft skills para el profesorado de Formación Profesional, mañana esperamos poder presentar una experiencia de éxito.

6. Referencias

- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave*. Graó.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13–28.
- Caixabank Dualiza. (2023, 24 de marzo). Observatorio de la Formación Profesional. <https://www.observatoriofp.com>
- Lippman, L.H., Ryberg R., Carney, R, Moore, K. A. (2015). Key “Soft Skills” that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields. *Workforce connections*. Child Trends.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. RIFOP: *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 54, 115–136.
- Orden ECD/508/2021, de 11 de mayo, por la que se aprueba el II Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado. 19 de mayo de 2021. BOA núm. 108
- Pérez Escoda, N. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria: Evaluation of an emotional education program for primary teachers. *Educación XX1: Revista de La Facultad de Educación*, 16(1), 233–253. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Sala, A., & Herrero Rámila, C. (2022). *LifeComp into Action: Teaching Life Skills in the Classroom and Beyond*. European Union.
- Torrijos Fincias, P. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas: Development of emotional competences in secondary education teachers throught intervention programmes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 90–105.
- Torrijos Fincias, P. (2018). La educación emocional en la formación permanente del

profesorado no universitario: Emotional education into permanent training in not universityteaching staff. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 579–597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>

Wagenaar, R., & González, J. (2004). *Tuning educational structures in Europe: informe final: fase uno (3ª reimp.)*. Universidad de Deusto.

Protocolo PSICE: promover la educación emocional en contextos educativos

PSICE Protocol: promoting emotional education in educational contexts

Adriana Díez Gómez del Casal

Julia Pérez Sáenz

Alicia Pérez de Albéniz Iturriaga

Eduardo Fonseca Pedrero

Universidad de La Rioja

Resumen

La adolescencia supone una etapa evolutiva primordial para promover estrategias en el cuidado de la salud mental. En la actualidad, a nivel mundial, los problemas de ansiedad y depresión durante estos años suponen una de las primeras causas de discapacidad asociada y carga de enfermedad. Los centros educativos se erigen como el lugar idóneo para trabajar y desarrollar herramientas que permitan lidiar con los problemas emocionales y promover el bienestar emocional entre los más jóvenes. El objetivo principal es presentar una propuesta de trabajo para la educación emocional en contextos escolares realizada por profesionales de la psicología con adolescentes que presentan sintomatología subclínica especialmente ansioso-depresiva. Se realizaron un total de 10 sesiones en grupos de entre 10 y 15 chicos y chicas mediante la adaptación del programa UP-A (Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales para adolescentes). Además, este trabajo presenta dos sesiones de psicoeducación con los padres de los participantes. La promoción de la educación emocional en las aulas sigue siendo la tarea pendiente en el contexto educativo actual.

Palabras clave: educación emocional, adolescencia, contextos educativos, psicología.

Abstract

Adolescence is a key developmental stage for promoting strategies in mental health care. Currently, worldwide, anxiety and depression problems during these years are one of the leading causes of associated disability and disease burden. Educational centers are the ideal place to work and develop tools to deal with emotional problems and promote emotional well-being among young people. The main objective is to present a work proposal for emotional education in school contexts carried out by psychology professionals with adolescents who present subclinical symptomatology, especially anxious-depressive symptoms. A total of 10 sessions were carried out in groups of between 10 and 15 boys and girls through the adaptation of the UP-A program (Unified

Protocol for the Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders for adolescents). In addition, this work presents two psychoeducation sessions with the parents of the participants. The promotion of emotional education in the classroom is still a pending task in the current educational context.

Keywords: *emotional education, adolescence, educational contexts, psychology*

1. Introducción/Presentación

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), las tasas de prevalencia de la depresión y ansiedad en el mundo son del 4,4% (322 millones de personas) y del 3,6% (264 millones) respectivamente.

Durante la etapa adolescente, los trastornos de ansiedad son los problemas más comunes referidos (31,9%) (Kessler et al., 2012). En España, la prevalencia estimada para cualquier trastorno de ansiedad en adolescentes fue del 11,8%, mientras que para cualquier trastorno depresivo fue del 3,4% (tasa de síntomas depresivos del 12%) (Canals et al., 2019). Estudios recientes señalan, además, que en el 50% de los casos, los trastornos mentales comienzan antes de los 18 años y el 35% de ellos antes de los 14 años (Solmi et al., 2021). Las consecuencias de estas problemáticas afectan a las distintas áreas de vida de las personas jóvenes, como, por ejemplo, en sus relaciones sociales, su rendimiento académico, así que sus vivencias personales (Walker et al., 2015).

Los centros educativos suponen el entorno ideal para trabajar la prevención de los problemas señalados (OMS, 2021) ya que permiten actuar en contextos naturales para los jóvenes, evitando así la estigmatización; en contextos cercanos y familiares ya que los adolescentes pasan numerosas horas de su tiempo en su centro educativo y, por último, en contextos donde se permite generalizar y trabajar lo aprendido en un entorno social natural.

El Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales en adolescentes (*Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders – UP-A*) (Barlow et al., 2017; Ehrenreich-May et al., 2018) centra su atención en el trabajo con las características y mecanismos cognitivos, emocionales y conductuales que comparten los problemas psicopatológicos sin centrarse en alguno en concreto. Además, este protocolo incluye dos módulos adicionales para el trabajo con las familias.

En nuestro país, el protocolo UP-A ha sido validado como estrategia de prevención universal en las escuelas (García-Escalera et al. 2019) y se presenta como una propuesta

de trabajo relevante para implementar la educación emocional y el trabajo cognitivo-conductual grupal en los centros educativos con adolescentes que presentan sintomatología subclínica.

2. Objetivos

Tras lo expuesto anteriormente, el objetivo principal de esta comunicación es presentar el trabajo realizado con los y las adolescentes de 12 a 16 años a lo largo de las 10 sesiones.

Como objetivos secundarios se plantean:

- Revisar el formato y diseño de la adaptación del protocolo UP-A para contextos educativos a nivel grupal, así como el material y actividades que se ponen en práctica.
- Presentar los módulos del trabajo con las familias.

3. Metodología

Tras una previa evaluación de distintas variables asociadas al ajuste socioemocional en adolescentes de entre 12 y 18 años, se selecciona un total de entre 10 y 15 participantes para trabajar en el mismo centro educativo previo consentimiento de los familiares.

El trabajo estará dirigido por un psicólogo o psicóloga formada en el protocolo que acudirá al centro y trabajará con el grupo a lo largo de 10 sesiones. El trabajo consta de una parte práctica, comenzando siempre con una dinámica de inicio, el repaso del trabajo entre sesiones y la parte de introducción teórica al tema a abordar durante la sesión.

Además de este trabajo con los jóvenes, las familias realizan dos sesiones de formación, una al inicio del programa y otra a mitad de sesiones.

4. Aplicación y resultados

La primera de las sesiones tiene como finalidad presentar el programa y el objetivo principal del proyecto al grupo de adolescentes. Además, en este primer contexto, se pretende generar una buena sensación de pertenencia al grupo mediante la actividad “¿Qué nos une?” en la que tras dividir al grupo en dos equipos deben decidir qué dificultades, gustos, fortalezas o situaciones en su vida actual, tienen en común.

Además, en esta primera sesión y de forma individual, deben decidir cuáles son los 3 problemas principales y el grado de dificultad asociada a cada uno de ellos que tienen actualmente. Una vez identificados con ayuda del profesional, deciden una meta específica para trabajar cada problemática.

El objetivo de la segunda sesión está dirigido al trabajo con las emociones. Se plantea al alumnado si en el diseño del *Hommo sapiens 2.0* incluirían emociones desagradables o no. El trabajo principal es hacer conscientes de la función adaptativa de todas las

experiencias emocionales, así como su necesidad para la supervivencia y vida en sociedad. En esta sesión se plantea también el modelo ARCO (Antecedentes, Respuesta y CONsecuencias) para identificar el triple sistema de respuesta, así como las situaciones desencadenantes y las consecuencias de los comportamientos emocionales. Durante la tercera de las sesiones el grupo trabaja los comportamientos emocionales (¿Qué me pide hacer mi emoción?). Mediante dinámicas como el juego de las sillas, el adolescente ve como su estado emocional cambia cuando realizamos comportamientos emocionales muchas veces distintos al que nos pide la emoción, por ejemplo, de tristeza o ansiedad. En esta hora de trabajo el grupo debe decidir 5 o 7 actividades que les generen placer y programar cuándo realizarlas a lo largo de la semana.

La sesión cuatro está programada para tomar conciencia de las sensaciones físicas. Una vez identificado el triple sistema de respuesta, el y la adolescente deben identificar sensaciones corporales que se activan con cada una de las emociones que experimentan y simplemente ver cómo vienen y cómo dejar que estén sin que activen pensamientos negativos. En esta sesión además, se retoman los 3 problemas principales que habían sido identificados al comienzo del programa para valorar de nuevo el grado de dificultad que les están suponiendo una vez comenzado el programa.

En las sesiones cinco y seis se trabaja la flexibilidad cognitiva. El objetivo principal es darse cuenta de que los pensamientos iniciales no siempre tienen que ofrecer una versión fidedigna de la realidad. Aprender a pensar y generar más alternativas muchas veces ayuda a regular el estado emocional ya que permite detectar distorsiones cognitivas y trampas del pensamiento y actuar en consecuencia.

El objetivo durante la sesión séptima está relacionado con la toma de conciencia de las experiencias emocionales. El trabajo aquí se plantea mediante la conciencia sin juzgar. El y la adolescente aprender a detectar la emoción en el cuerpo y mente y dejar estar, no luchar contra ella. En muchas ocasiones, es esta oposición a sentir la emoción desagradable lo que hace que se magnifique o amplíe su vivencia.

La octava sesión y la penúltima de ellas se centra en la exposición a las situaciones emocionales. Generalmente, el grupo de adolescentes remite la dificultad de hablar en público de expresarse de dar una opinión o incluso de participar en tareas grupales. En estas dos sesiones se buscan situaciones de exposición para observar qué sucede con nuestra ansiedad o tensión. El objetivo principal es aprender que la exposición a las situaciones temidas es, en muchas ocasiones, la única forma de trabajo con ellas. El profesional debe generar una lista de 10 pasos para graduar la exposición e ir viendo cómo

se enfrenta el adolescente y qué estrategias va poniendo en marcha para la superación de los pasos.

La última de las sesiones se dedica al repaso y valoración del programa en general. El grupo debe identificar qué herramientas ha adquirido, qué se ha trabajado durante las sesiones y elaborar su caja de fortalezas. Además, se celebra y premia el esfuerzo y trabajo diario de cada uno de ellos y se les invita a seguir practicando y reflexionando sobre lo adquirido.

Por último, se debe valorar los 3 problemas identificados en la primera de las sesiones para señalar el nivel de dificultad que generan una vez llegado al final.

El trabajo psicoeducativo con las familias se realiza antes de comenzar el programa y a la mitad. En la primera sesión se presenta el Protocolo y se resuelven dudas. Además, se presenta también el modelo ARCO y se trabajan los comportamientos familiares dentro del hogar. Conocer el trabajo con los adolescentes les permite animar y formar parte de la trayectoria de los próximos meses. La segunda sesión sirve como repaso y resolución de dudas, así como aliento para seguir trabajando y colaborando con los jóvenes en su día a día.

5. Conclusiones

Las dificultades psicológicas de tipo emocional en los jóvenes se erigen como un problema de salud pública, tanto por su prevalencia y morbilidad asociada, como por el riesgo de prolongarse hasta la adultez y las consecuencias que llevan asociadas.

Los centros educativos tienen un papel muy relevante en la promoción del bienestar y la prevención de posibles problemas emocionales, especialmente, durante la etapa adolescente.

El protocolo UP-A permite un trabajo grupal en los propios centros en los que los jóvenes aprenden herramientas para mejorar su calidad de vida en todas las áreas en las que se desarrollan (García-Escalera et al., 2020). La educación emocional sigue siendo la tarea pendiente en los currículos actuales. Se necesitan nuevas estrategias que pongan su foco en la promoción del bienestar emocional de nuestros jóvenes así como en la detección y prevención de los problemas emocionales.

6. Referencias

Barlow, D. H., Farchione, T. J., Bullis, J. R., Gallagher, M. W., Murray-Latin, H., SauerZavala, S., ... y Cassiello-Robbins, C. (2017). The unified protocol for transdiagnostic treatment of Emotional Disorders compared with diagnosis-specific protocols for anxiety disorders: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 74,

875–884.

- Ehrenreich-May, Jill, Kennedy, S. M., Sherman, J. A., Bennett, S. M., y Barlow, D. H. (2020). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en adolescentes*. Manual del paciente. Pirámide
- García-Escalera, J., Chorot, P., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A., y Valiente, R. M. (2019). An open trial applying the Unified Protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders in adolescents (UP-A) adapted as a school-based prevention program. *Child and Youth Care Forum*, 48, 29–53
- García-Escalera, J., Valiente, R. M., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A., y Chorot, P. (2020). The Unified Protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders in adolescents (UP-A) adapted as a school-based anxiety depression prevention program: An initial cluster randomized wait-list-controlled trial. *Behavior Therapy*, 51, 461-473.
- Organization World Health. (2017). *Depression and other common mental disorders: global health estimates*. World Health Organization
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seeman, M. V., Correll, C. U., & Fusar-Poli, P. (2021). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Walker, E. R., McGee, R. E. y Druss, B. G. (2015). Mortality in Mental Disorders and Global Disease Burden Implications. *JAMA Psychiatry*, 72(4), 334–341. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.2502>

Aproximaciones al Mindfulness en Normalistas Yucatecos de Educación Primaria y Gestión Emocional

Approaches to mindfulness in Yucatecan primary school normalistas and Emotional Management

Violeta del Carmen González Martín

Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”

Resumen

En las Escuelas Normales se forman a los docentes de educación básica, y entre las capacidades que desarrollarán en sus futuros estudiantes está la educación socioemocional; sin embargo, a pesar de que el mindfulness ha reportado valiosos beneficios con su práctica, hasta el momento presente ninguna escuela en México ha divulgado alguna experiencia vivencial sobre el tema. En este trabajo se revisan los orígenes de la atención plena, la conceptualización y características de la misma. Este trabajo tiene como objetivos: Profundizar en el conocimiento y las características del mindfulness y diseñar y aplicar dos prácticas grupales de mindfulness con normales de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se llevó a cabo en una Escuela Normal Urbana Estatal del Sureste Mexicano, con 140 años de fundada, que goza de prestigio local, regional y nacional. Cuenta con 16 profesores de tiempo completo, siete de medio tiempo y cuatro por horas-clase. Participaron 33 estudiantes, todos ellos y ellas están matriculados en el sexto semestre grupo A, 25 son mujeres y ocho son hombres, sus edades tienen un rango de 19 a 33 años, 30 son solteros o solteras; hay tres estudiantes casadas y con descendencia quienes estuvieron interesados en tener una aproximación a la experiencia de mindfulness en dos ocasiones. Este grupo de alumnos y alumnas se ha visto más dispuesto a participar en sus sesiones de tutoría, así como con mayor participación en actividades de la institución. Igualmente mejoraron su gestión emocional en un 14%, medido a través de una escala de perfil socioemocional elaborada por esta investigadora (2020).

Palabras clave: Mindfulness, normalistas, gestión emocional

Abstract

In Normal Schools, basic education teachers are trained, and among the capacities that they will develop in their future students is socio-emotional education; however, despite

the fact that mindfulness has reported valuable benefits with its practice, up to now no school in Mexico has disclosed any experiential experience on the subject. This paper reviews the origins of mindfulness, its conceptualization, and its characteristics. The origins of mindfulness, its conceptualization and its characteristics are reviewed. This work has as objectives: Deepen the knowledge and characteristics of mindfulness and design and apply two group practices of mindfulness with normal sixth semester of the Degree in Primary Education. It was carried out in a State Urban Normal School of the Mexican Southeast, founded 140 years ago, which enjoys local, regional and national prestige. It has 16 full-time professors, seven part-time and four for class hours. 33 students participated, all of them are enrolled in the sixth semester group A, 25 are women and eight are men, their ages range from 19 to 33 years, 30 are single; there are three married students with children who were interested in having an approach to the mindfulness experience on two occasions. This group of students has been more willing to participate in their tutoring sessions, as well as more participation in activities of the institution. They also improved their emotional management by 14%, measured through a socio-emotional profile scale prepared by this researcher (2020).

Keywords: *Mindfulness, normalistas, emotional management*

1. Introducción

La gran mayoría de la formación de docentes de educación básica en México se realiza en las Escuelas Normales, con la puesta en operación del Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se incluye por primera vez un curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, en el cual hay una referencia acerca de la atención plena. Sin embargo, hasta el presente momento, no se encontraron estudios realizados con profesores en formación acerca de esta temática.

En esta primera parte, se asientan los orígenes del mindfulness de acuerdo con la historia; así como de las concepciones y características más aceptadas de ésta.

1.1 Orígenes de la práctica del Mindfulness

Como parte de siete factores para alcanzar la iluminación en la religión budista, la palabra *sati* se identifica como atención plena, conciencia plena, consciencia pura o atención consciente; temática presente en textos hinduistas ubicados entre el 800 y el 400 a. C.

A finales del siglo XIX, mediante la colonización británica de la India, fue que Europa conoció de estas prácticas; varias décadas después en Estados Unidos, el Dr. Jon Kabat-Zinn ha venido desarrollando investigaciones desde 1979 relacionadas con las

interacciones mente-cuerpo para la salud y aplicaciones de la atención plena con la técnica REBAP (reducción del estrés basada en la atención plena).

La psicóloga Ellen Langer, también en Estados Unidos, desarrolló la Langer Mindfulness Scale (LMS), la cual consta de 14 ítems que se puntúan de 1 (en intenso desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo). Estos ítems se distribuyen en varias áreas como búsqueda de novedades, compromiso, y flexibilidad (García y Demarzo, 2018).

Las publicaciones del Dr. Kabat-Zinn, como de la Dra. Langer han sido muy aceptadas y han propiciado el desarrollo de nuevas investigaciones sobre el empleo del mindfulness en otras disciplinas como la educación y el bienestar.

En cuanto a experiencias con nivel superior se encontró solamente una realizada por Rodrigo Olivencia (2022) en la Universidad de Québec y colaboración con la Universidad de Montreal, en la que da cuenta de los programas de atención plena en la modalidad de seminarios con experiencias pedagógicas vivenciales.

Otra investigación en ambientes escolares con estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad realizado por Contreras (2022), explica que en el momento en que la atención se dispersa, la red neuronal (que abarca diversas áreas de la corteza prefrontal medial, del cíngulo posterior, precúneo, lóbulo parietal inferior y corteza temporal lateral), empieza a actuar. Al tomar conciencia de la distracción, se activa la red neuronal de asignación de relevancia (que incluye la ínsula anterior) y el giro cíngulo anterior también se activa. Cuando la conciencia se vuelve a orientar, la corteza prefrontal dorsolateral y el lóbulo parietal inferior colaboran en el proceso de retirada de atención del estímulo que produce la distracción y la dirigen hacia la respiración. Conforme se mantiene la atención constante durante tiempos prolongados, se alcanza un sostenimiento activo de la corteza prefrontal dorsolateral.

El mindfulness ofrece muchísimas ventajas: se facilita prestar atención, se recuerda un mayor número de cosas, se incrementa la creatividad, se toman mejores decisiones, se detectan mejor las situaciones de riesgo o peligro, mejora las relaciones intra e interpersonales, y otras más por lo que cada día se extienden estas prácticas a otros ámbitos.

1.2 Conceptos y características de Mindfulness

El concepto de Mindfulness no es solamente uno, de acuerdo con Kabat-Zinn (como se citó en García y Demarzo, 2018) es la autorregulación de la atención para facilitar un mayor reconocimiento de los fenómenos corporales, sensoriales, emocionales y mentales; con una orientación abierta hacia esta experiencia sin filtros cognitivos.

La psicóloga Ellen Langer, también en Estados Unidos, se refiere al mindfulness como “un estado al que uno está abierto a la novedad, alerta a las distinciones, sensible al contexto, consciente de las múltiples perspectivas y orientado al presente” (García y Demarzo, 2018). También afirma que “es el proceso de observar de forma activa los cambios” (Harvard Business Review, 2021)

Otra definición más concreta de mindfulness es la de Siegel, Germer y Olendzki, (2018), “darse cuenta de la experiencia presente con apertura y aceptación”.

Desde la perspectiva de la neurocognición el mindfulness puede describirse como un estado cognitivo complejo, no narrativo, que se ha denominado “modo ser” en contraposición con la forma habitual y caótica en la que funciona nuestra mente en la vida cotidiana que se identifica como el “modo hacer”. (Williams, 2020).

En el modo mindful, no narrativo o modo ser, el objetivo no es conseguir alguna meta concreta, no hay nada especial que hacer o a dónde ir. La realidad no precisa de ser de alguna forma determinada, porque la apertura, la aceptación y la flexibilidad mental son totales. Por tanto, no existen expectativas específicas, la mente no analiza las discrepancias de éstas con la realidad. El foco cognitivo del modo ser, consiste en aceptar y permitir la experiencia de los fenómenos que aparecen en el presente, en nuestra vida rutinaria, sin ejercer ninguna presión para cambiarlos y sin juzgar. Este estado tiene que ser alcanzado de forma intencional, al menos inicialmente, ya que es muy diferente al proceso normal de la manera de funcionar de la mente. Con el tiempo y la práctica este estado puede convertirse en más natural y automatizarse. Este modo está más en contacto con la experiencia inmediata, generando una forma no narrativa, no conceptual de relacionarnos con el mundo que nos rodea.

El modo ser se alterna con el modo hacer, ya que la realización de actividades intelectuales o de las que conlleven alguna meta se desarrollan en este último modo. (Williams, 2020)

Son, entonces, cuatro características que aparecen en el concepto del mindfulness:

- Capacidad de estar atento, perfectamente centrado en lo que está viviendo.
- En el presente, centrado exclusivamente en el momento presente.
- Intencional, voluntario, al menos al principio.
- Con aceptación, uno no juzga, critica o está a disgusto con la experiencia presente, sino que la acepta de forma radical.

El mindfulness científico propone tres funciones básicas:

1. Tomar conciencia de cada objeto del flujo de conciencia.

2. Reconocer los diferentes elementos de la experiencia: sensaciones, pensamientos, emociones e impulso.
3. Investigar los elementos de la propia experiencia y cómo una experiencia da origen a otra.

2. Objetivos

En razón de que esta temática ha ido en notable incremento en estudios y publicaciones a partir del año 2000, y los hallazgos de beneficios en distintas áreas del conocimiento: medicina, psicología, educación, administración, por ejemplo. (Parra, Montañés, Montañés y Bartolomé, 2012). Se consideraron dos objetivos para el desarrollo de esta experiencia.

1. Profundizar en el conocimiento y las características del mindfulness.
2. Diseñar y aplicar dos prácticas grupales de mindfulness con normales de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

3. Contextos de Aplicación

3.1 Institucional

Se llevó a cabo en una Escuela Normal Urbana Estatal del Sureste Mexicano, con 140 años de fundada, que goza de prestigio local, regional y nacional. Cuenta con 16 profesores de tiempo completo, siete de medio tiempo y cuatro por horas-clase. Tiene una matrícula de 280 estudiantes, en los ocho semestres de que se compone la licenciatura.

3.2 De los participantes

Todos ellos y ellas están matriculados en el sexto semestre grupo A al cual imparto el curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, 25 son mujeres y ocho son hombres, sus edades tienen un rango de 19 a 33 años, 30 son solteros o solteras; hay tres estudiantes casadas y con descendencia. Estuvieron interesados en tener una aproximación a la experiencia de mindfulness, por lo cual se contó con su consentimiento.

3.3 De los recursos

Se realizó en un aula, aromatizada y limpiada previamente con esencias de lavanda, una bocina, una laptop, música relajante, sonido de campana suave, ropa blanca de todos los participantes, tapabocas blancos (aún era obligatorio en escuelas).

4. Aplicación y resultados

La primera sesión se realizó el martes siete de junio de 2022 en punto de las nueve horas, se les pidió a los y las normalistas sentarse en posición de herradura en el aula y dejar sus celulares en modo de vibrador, y que al escuchar la campanita iniciaría el sonido de una melodía relajante que escucharían durante cinco minutos y que aprovecharían para

concentrarse en ellos y ellas. Al sonar nuevamente la campanita podrían comentar acerca de este ejercicio. En efecto, todo se realizó de esta manera y una vez finalizado fueron comentando que se habían sentido. Mencionaron que no habían tenido una experiencia como ésta y que les gustaría tener otra la próxima semana.

En la siguiente semana el día de realización fue el 15 de junio de 2022 en punto de las ocho horas, con las mismas características de la sesión anterior, e igualmente con comentarios satisfactorios.

En este grupo de alumnos y alumnas se ha visto más dispuesto a participar en sus sesiones de tutoría, así como con mayor participación en actividades de la institución. Igualmente mejoraron su gestión emocional en un 14%, medido a través de una escala de perfil socioemocional elaborada por esta investigadora desde 2020.

5. Conclusiones

Las prácticas de mindfulness en ambientes escolares parecen mejorar las dimensiones de la gestión emocional, así como ayudar en los procesos de aprendizaje como consecuencia directa de la mejora de la atención. Igualmente favorece el incremento y la calidad de las relaciones interpersonales.

Es recomendable que en todas las instituciones formadoras de docentes se realicen estas prácticas vivenciales de mindfulness, tanto para afianzar las características de esta práctica en su modalidad escolar, como para que los futuros docentes puedan replicarla con sus estudiantes.

6. Referencias

- Contreras, S. (2022). Mindfulness: una alternativa para afrontar el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Aula de Encuentro*, volumen 24(1), Reflexiones pp.213-242
- García, J. y Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del mindfulness?* Barcelona: Kairós
- Harvard Business Review Press (2021). *Mindfulness (Atención plena)*.
- Olivencia, R. (2022). La práctica del mindfulness en el aula universitaria: una experiencia de formación y crecimiento personal. *Observatorio Provincial de Educación Superior*, Vol. 3 (4) pp.4-8
- Parra, M., Montañés, J. Montañés, M. y Bartolomé, R.: Conociendo mindfulness, en *Ensayos*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27, 2012. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (29-03-2023)
- Siegel, R., Germer, Ch. y Olendzki, A. (2018). *Mindfulness: What Is It? Where Does*

It Come From? New York: Springer.

Williams, J. (2010). Mindfulness and Psychological Process. *Emotion*. American Psychological Association Vol. 10, No. 1, 1–7

ADIMEN EMOZIONALA: programa de educación emocional, un estudio de caso

ADIMEN EMOZIONALA: Emotional education program: a case study

Nekane Granado Merchán

Universidad de Mondragón & Colegio San Viator Ikastetxea

Resumen

El presente trabajo pretende presentar el proyecto ADIMEN EMOZIONALA y describir de qué modo este desarrolla la inteligencia emocional (EI). La pandemia hizo visible la necesidad de integrar la educación emocional en el currículum de las instituciones educativas, entendida como el proceso educativo, continuo y permanente, que potencia el desarrollo emocional (Bisquerra, 2000). ADIMEN EMOZIONALA es un programa del Colegio San Viator de Vitoria-Gasteiz orientado al desarrollo de la IE de las personas de la comunidad educativa. Tiene como objetivo ofrecer a los alumnos y alumnas del centro, así como al equipo docente y las familias, herramientas y recursos para mejorar su nivel de IE mediante el desarrollo de su Competencia Emocional (CE). ADIMEN EMOZIONALA fue creado en el año 2021 y actualmente continúa con su evolución. En esta comunicación se muestra la evolución del proyecto, así como los resultados de su aplicación y la prospectiva del proyecto.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Educación, Competencia Emocional, Programa educación emocional

Abstract

This paper aims to present the ADIMEN EMOZIONALA project and describe how it develops emotional intelligence (EI). The pandemic made visible the need to integrate emotional education into the curriculum of educational institutions, understood as the continuous and permanent educational process that enhances emotional development (Bisquerra, 2000). ADIMEN EMOZIONALA is a program of the San Viator School in Vitoria-Gasteiz aimed at developing the EI of people in the educational community. Its objective is to offer the students of the center, as well as the teaching team and families, tools and resources to improve their EI level through the development of their Emotional Competence (EC). ADIMEN EMOZIONALA was created in 2021 and currently continues its evolution. This communication shows the evolution of the project, as well as the results of its application and the prospective of the project.

Keywords: *Emotional intelligence*

1. Introducción/Presentación

2020 fue un año donde los centros educativos se enfrentaron a retos, anteriormente desconocidos, derivados de la pandemia provocada por la covid-19. La vuelta a las clases presenciales tras los confinamientos evidenció que la situación emocional vivida por el alumnado y el personal de los centros tenía consecuencias. Evidenció también las carencias a nivel de gestión emocional de nuestra sociedad (Trujillo, Fernández, Montes, Segura, Alaminos & Postigo, 2020). A los meses de confinamiento y aislamiento social, se le sumaron entonces las medidas anti covid-19 que también afectaron al bienestar emocional de la comunidad educativa y las cuales pusieron en peligro el correcto desarrollo socioafectivo del alumnado (Del Castillo & Velasco, 2020). Como indican en su informe Trujillo et al. (2020) la situación supuso un punto de inflexión en las instituciones educativas. Este estudio de caso se sitúa en una de ellas; el colegio San Viator de Vitoria Gasteiz.

1.1. La inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1997) fueron los primeros investigadores capaces de limitar, divulgar y definir el concepto de IE, definiéndola como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. (p.10). Aunque se atribuye a Salovey y Mayer el concepto de IE, otros autores como Payne (1986) o Gardner (1995) ya habían trabajado sobre IE pero no bajo este nombre.

En el desarrollo del concepto de IE existe un autor de gran relevancia, Daniel Goleman (1995), quién con su obra *Emotional Intelligence* consiguió la difusión del término y la eclosión de las investigaciones sobre esta inteligencia. Goleman (1996) definió esta inteligencia como la capacidad para reconocer y gestionar emociones propias, y de los demás, compuesta por distintas dimensiones: autoconocimiento e identificación de emociones propias, conocimiento de las emociones, control de las emociones, automotivación, empatía y desarrollo de habilidades sociales.

El término IE ha seguido siendo investigado y reformulado de forma posterior: Flores (2019) dice que la IE es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Viso (2020) ofrece su propia definición: “la capacidad de resolver problemas que tienen que ver con las emociones con el fin de sobrevivir en el medio y alcanzar un grado razonable de bienestar personal y armonía interpersonal”.

1.2. Educación emocional, trasladando la inteligencia emocional al aula

Aunque las emociones sean algo innato del ser humano y constituyan un sistema de

respuesta automática ante determinadas situaciones, la capacidad de gestionar estas respuestas es aprendida (Marina, 2005). Es decir, la IE de las personas, se trabaja, tiene incidencia directa en su desarrollo y en su capacidad de adaptación al medio (Pérsico, 2021). En las escuelas se busca el desarrollo integral de las personas con las mayores garantías posibles, por ello, se hace relevante ofrecer herramientas y tiempos para el desarrollo de la IE. La manera que tienen los y las docentes de hacerlo es a través de la Educación Emocional (Fernández & Montero, 2016).

La Educación Emocional (EE), como menciona Bisquerra (2000), es el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento al desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. La EE pretende dar respuesta a las necesidades sociales, mentales y emocionales que no están suficientemente atendidas en el currículo académico ordinario y que son vitales para el desarrollo, busca, en palabras de Sánchez (2010) que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que esto ayude a su desarrollo evolutivo, siendo capaz de valorar sus propias emociones y las de los demás, y adquiriendo cierto grado de competencia en su regulación.

Las instituciones educativas, así como los y las docentes, tienen la labor de capacitar al alumnado de conocimientos y competencias emocionales que le permitan afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar a nivel de salud y de convivencia ya que el bienestar emocional y la IE son dos aspectos indisolubles (Bisquerra, 2000). Esta obligación ya quedó recogida en el informe Delors (1996) de la UNESCO donde se habla de los 4 pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Siendo el último de ellos, “Aprender a vivir y aprender a ser” objetivo directo de la EE.

Si atendemos a los criterios de clasificación de (Álvarez González & Bisquerra, 2002), los programas de educación emocional se dividen en tres tipos: programas preventivos, programas de desarrollo personal o educación psicológica y programas de educación emocional. ADIMEN EMOZIONALA pertenece al último de los grupos, ya que ofrece una intervención psicopedagógica en emociones desde las primeras etapas de la vida y a lo largo de toda la escolaridad.

1.2.1. Herramientas para docentes, la Competencia Emocional

La EE debe comenzar en la primera infancia y continuar a lo largo de toda la vida, mediante una práctica continuada, pausada y reflexiva (Bisquerra, 2000). Autores como Ibarrola (2009) u Obiols (2005) plantean que la forma correcta de desarrollar esa EE es a

través de la competencia emocional (CE). Bisquerra & Pérez (2007) definen la CE como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Es el propio Bisquerra (2007) quien divide esta competencia en 5 subcompetencias (Ver Tabla 1)

Tabla 1. *Competencia emocional. (Bisquerra, 2007)*

Subcompetencias	Conciencia emocional
	Regulación emocional
	Autonomía emocional
	Habilidades emocionales
	Habilidades para la vida y el bienestar.

Posteriormente Viso (2020) ofreció otro enfoque de la CE, basado en el modelo de Competencias Emocionantes. Las Competencias Emocionantes, según Viso (2020) son todas aquellas capacidades que facilitan que las emociones tengan el papel que el cerebro ejecutivo les ha asignado para la adaptación exitosa de los individuos. Estas competencias, en palabras de su autor, facilitan que las emociones sean sentidas, reguladas y comunicadas manteniendo el papel colaborador necesario del cerebro ejecutivo. Es decir, son aquellas que nos ayudan a poner en valor las emociones, independientemente de su naturaleza, por su papel en la adaptación y supervivencia de las personas. Las competencias emocionantes se diferencian en competencias autoemocionantes y competencias socioemocionantes (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Tipos de Competencias Emocionantes. (Viso, 2020)*

Autoemocionantes	Capacidades de los individuos para ser conscientes de sus emociones, regular sus sentimientos y comunicarlos.
Socioemocionantes	Capacidades de los individuos para relacionarse de manera correcta reconociendo las emociones en los demás y sabiendo actuar de forma correcta.

2. Objetivos

Los objetivos que se plantean en este trabajo son los siguientes:

- ✓ Presentar el proyecto ADIMEN EMOZIONALA y describir el proceso de creación y recorrido del proyecto.
- ✓ Exponer de qué modo este proyecto desarrolla la inteligencia emocional del alumnado a través de la educación emocional.
- ✓ Desarrollar el concepto de competencia emocional que articula este proyecto.
- ✓ Analizar los efectos del programa en el alumnado y plantear y planificar la prospectiva del proyecto.

3. Contextos de aplicación

ADIMEN EMOZIONALA es un proyecto enfocado a que las personas que conforman la comunidad educativa del Colegio San Viator de Vitoria Gasteiz, en especial sus alumnas y alumnos desarrollen su inteligencia emocional IE mediante el desarrollo de su CE de. Como se ha indicado, este proyecto se sitúa en el Colegio San Viator de Vitoria Gasteiz, un centro de 1196 alumnos y alumnas desde los 0 hasta los 18 años, distribuidos en cuatro etapas; educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato. El centro cuenta con 3 líneas en todos los cursos excepto en los cursos del primer ciclo de educación infantil, conformando un total de 52 aulas.

Durante el primer curso (2020-2021) participaron las alumnas y los alumnos de educación primaria junto a sus respectivos tutores. En el curso 2021-2022 se amplía a primer curso de educación secundaria y en la actualidad se trabaja también con el alumnado de segundo curso de educación secundaria, con un total de 635 estudiantes y 24 tutores implicados.

4. Aplicación y resultados

4.1 Diseño y desarrollo

Previo al diseño del proyecto ADIMEN EMOZIONALA, se realizó un observación y recogida de datos para identificar las necesidades del alumnado en lo que a CE se refería. Este proyecto nace también de la necesidad del centro de ofrecer en su curriculum herramientas para el desarrollo del perfil de salida del alumnado. En el centro, el perfil de salida está articulado en 15 competencias (Ver Figura 1), este programa pretende dar soporte de forma directa a las 5 primeras competencias y contribuir a las demás de forma indirecta al resto.



Figura 1. *Perfil de salida Colegio San Viator Ikastetxea*, Extraido de

<https://sanviator.es/>

Además de los datos referentes al centro, para el diseño del programa se consultaron diversos programas de EE ya diseñados, teniendo como referencias principales las propuestas de (Ibarrola, 2009) (Sanchez, 2010) (Obiols, 2005) y (Vitoria & Etxeberria 2008). Una docente especialista y liberada para tal fin, diseñó el programa ADIMEN EMOZIONALA adaptando las anteriores propuestas a las necesidades específicas del alumnado y el profesorado de este centro.

4.2 Evolución

Durante el curso 20-21 se trabajó de forma semanal con cada una de las 18 clases de educación primaria, aprovechando la hora destinada a la acción tutorial. Las sesiones se impartían de forma conjunta entre la persona especialista y el tutor o tutora de grupo. Estas sesiones de trabajo estaban dirigidas a trabajar la competencia emocional tal y como la entiende Bisquerra (2007), tratando de desarrollar todas las subcompetencias anteriormente mencionadas.

Durante el curso 21-22, se suma al proyecto una nueva visión psicopedagógica; la idea de crear escuelas emocionantes tal y como propone Viso, pasando a ser sus competencias emocionantes otro de los ejes fundamentales del proyecto. Además, se amplía el proyecto al primer curso de Educación Secundaria, se modifica la organización de las sesiones para poder consolidar el proyecto dentro del organigrama de centro, pasando a realizarse sesiones de una hora de trabajo cada 3 semanas con cada grupo, de modo que cada clase realiza 10 sesiones de trabajo al año. Durante este curso se ponen en marcha acciones formativas para el profesorado de todas las etapas en materia de educación emocional y

también se ofrecen talleres formativos sobre inteligencia emocional para familias.

En la actualidad, curso 22-23 ADIMEN EMOZIONALA sigue creciendo como proyecto, se han sumado las clases de segundo de Educación Secundaria. También se han realizado acciones puntuales con el alumnado de bachillerato, dirigidas a ayudar a las y los estudiantes con la gestión del estrés y la ansiedad que tan visible está siendo en esta etapa. Además, se comienza a trabajar en coordinación con el equipo de convivencia del centro, realizando planteamientos y acciones conjuntas o consensuadas.

4.3 Metodología

Las sesiones de ADIMEN EMOZIONALA están diseñadas a desarrollar la CE bajo los enfoques anteriormente citados, para ello, se emplean distintos recursos metodológicos:

- Gamificación: Las están gamificadas, cada curso trabaja en una narrativa distinta la cual articuladas las acciones a realizar.
<https://adimenemozionala.wixsite.com/erreskate>
- Aprendizaje cooperativo: en función del objetivo concreto, se trabaja en distintas agrupaciones y empleando recursos y técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Fpn “filosofía para niños”: Se trabaja la reflexión guiada a través de preguntas de modo que no solo se realizan juegos o dinámicas, sino que hay un espacio para la reflexión.
- Aprendizaje servicio: En ocasiones se utiliza esta metodología para poner en marcha acciones con un calado social que refuercen la cultura de ayuda, empatía y solidaridad en el alumnado.

Todos estos recursos pueden verse en la web del proyecto <https://sanviator.es/innovacion-2/adimen-emozionala-proiektua/>

5. Conclusiones

Este proyecto que nació de una necesidad visible tras la pandemia se ha consolidado como proyecto estratégico del centro, de tal modo que se proyecta su futuro crecimiento y ampliación a las distintas etapas. Desde el colegio San Viator se considera este proyecto como una herramienta fundamental para lograr el perfil de salida de su alumnado, así como su educación integral y su crecimiento personal. ADIMEN EMOZIONALA no es la única herramienta de este centro, el proyecto se ve ayudado también por los proyectos de convivencia o interioridad.

Tras casi tres cursos de implantación, se puede afirmar que ADIMEN EMOZIONALA ha cambiado la forma de trabajar la CE del alumnado. Mediante la observación realizada, se ven unas alumnas y unos alumnos mucho más capaces de hablar sobre sus sentimientos,

más preparados para la gestión de conflictos y con mucho más vocabulario emocional. Se ha conseguido que sean capaces de identificar sus emociones, qué las desencadenan y poco a poco desarrollen estrategias para gestionarlas. El alumnado es capaz de hablar de tristeza, de enfado, pero también de ansiedad, de estrés, de empatía. Además, se cuenta con el apoyo de las familias, quienes valoran este proyecto como una herramienta de gran interés y valía para sus hijos e hijas.

El feedback recibido por parte del alumnado es muy positivo, son habituales las preguntas como ¿Esta semana nos toca ADIMEN? ¿Qué vamos a hacer en el siguiente reto? Para ellos y ellas ADIMEN ha ofrecido un espacio para jugar mientras hablan de emociones, de estrés, comparten miedos o exploran distintas herramientas de gestión emocional. Las familias también han apoyado el proyecto desde su inicio, no solo con valoraciones muy positivas en las encuestas realizadas sino acudiendo a los talleres formativos para familias o siendo el proyecto y las personas a su cargo, referencias para la gestión de algunas situaciones concretas relacionadas con sus hijos e hijas.

Es importante destacar que uno de los aspectos más trabajados de este proyecto es la autoestima. La competencia emocional de las alumnas y los alumnos depende en gran grado de un buen desarrollo de su autoestima y su autoconcepto, por ello, y para seguir mejorando este proyecto, se va a realizar una investigación empírica para observar de qué manera estas sesiones de trabajo mejoran la autoestima del alumnado.

6. Referencias

- Álvarez Gonzalez, M. & Bisquerra, R. (coords.) (2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, Rafael. “Orientación psicopedagógica y educación emocional”. ESE. Estudios sobre educación. 2006, Nº 11, PÁG.9-25.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXL. 10. 61-82.
- Del Castillo, R. P., & Velasco, M. P. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. Revista de psiquiatría infanto-juvenil, 37(2), 30-44.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la

- educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer con emoción: el desarrollo de la competencia emocional en Educación Infantil*. SM.
- MARINA, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 27-43.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration: relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Pérsico, L. (2021). *Inteligencia emocional*. Editorial LIBSA.
- Sánchez, J. (2010) La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25:
<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> Consultada en fecha (17-02-2023)
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., & Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa.
- Viso, J.R. VISO - Escuelas que emocionan: Espacios confortables, docentes ejemplares y alumnado emocionalmente inteligente. Biblioteca de innovación. SM.
- Garmendia, I. (2008). *Inteligencia emocional. Proyecto berrigasteiz*. Gipuzkoako foru Aldundia.

Papel de enfermería en la implantación de guía de buenas prácticas en la prevención del suicidio

Nursing role in the implementation of good guidelines for suicide prevention

Alberto Labrador Salvador

David Ríos Faure

Laura Seral Pimentel

Lydia Moreno Zamora

Miriam Martínez Vera

Hospital Clínico Universitario “Lozano Blesa”, Zaragoza

Resumen

El suicidio o ideación suicida es un problema cada vez más presente en nuestra sociedad no solo por el volumen de fallecimientos sino por el sufrimiento que origina y sus consecuencias. Más de la mitad de los casos habían tenido contacto con el sistema de salud en los meses anteriores por lo que desde el sistema público de salud se están llevando a cabo programas y estrategias con el objetivo de ser capaces de detectar a tiempo posibles casos. Nuestro centro ha sido seleccionado por un programa mundial de excelencia en cuidados para elaborar e implantar una Guía de Buenas Prácticas Clínicas llamado “Procedimiento de valoración del riesgo de ideación y comportamiento suicida” con el fin de poner a disposición herramientas de información, actuación y sobre todo prevención. La idea es que todo usuario del sistema público de salud sea valorado con la intención de prevenir cualquier posible acto o ideación suicida. Enfermería juega un papel importante dentro de la Guía tanto en la detección como en el acompañamiento durante el proceso en su estado de vulnerabilidad

Palabras clave: Conducta suicida, Humanización, prevención suicidio.

Abstract Suicide or suicidal ideation is an increasingly prevalent problem in our society, not only because of the volume of deaths, but also because of the suffering it causes and its consequences. More than half of the cases had contact with the healthcare system in the previous months, so public health programs and strategies are being implemented to be able to detect possible cases in a timely manner. Our center has been

selected by a global program of excellence in care to develop and implement a Guide for Good Clinical Practices called "Procedure for assessing the risk of suicidal ideation and behavior" in order to provide information, action, and above all prevention tools. The idea is for every user of the public health system to be assessed in order to prevent any possible suicidal act or ideation. Nursing plays an important role in the Guide, both in detection and in accompanying the process during their state of vulnerability.

Keywords: *Suicidal behavior, humanization, suicide prevention.*

1. Introducción/Presentación

Según el Observatorio del suicidio en España, en 2021 se cuantificaron 4003 suicidios de los cuales 2982 fueron hombres y 1021 mujeres, lo que implica una media de 11 suicidios al día (1 suicidio cada 2h y 15'). En 2021 se supera por primera vez la cifra de los 4000 suicidios. Respecto a 2020 1.6% más (1.8% en hombres y 1% mujeres) y si valoramos los datos desde el año 2000 el aumento ha sido de un 18% (25% en mujeres) Según datos del observatorio del suicidio, si hablamos de población adolescente y menores, en 2021 se ha registrado una cifra histórica de suicidios en menores de 15 años. Nunca se habían superado las 14 defunciones y en 2021 se alcanzaron las 22. En chicos menores de 15 años se registraron 14 frente a 7 de 2020 y en chicas se registraron 8 defunciones por primera vez .

El aumento importante del problema de los últimos años le ha llevado a considerarse uno de los mayores problemas de salud pública Mundial y Nacional. En España y en concreto en Aragón se están llevando a cabo diferentes estrategias con el fin de poner a disposición herramientas de información, actuación y prevención. Tal y como se ha dicho es un tema que es responsabilidad de toda la sociedad y como tal tenemos que actuar.

En el año 2021 se diseñó la "Guía para centros escolares "Prevención, detección e intervención en casos de ideación suicida en el ámbito educativo" que su principal objetivo es abordar desde el ámbito educativo un problema que es responsabilidad de toda la sociedad.

Se sabe que más de la mitad de las personas que han tratado de suicidarse o que lo han conseguido, habían contactado en el mes previo a la realización del acto suicida con los servicios médicos de atención primaria, e incluso uno de cada cinco lo habían hecho con los servicios de salud mental. Más de la mitad de los suicidas habían avisado de sus intenciones. Por estas razones se hace necesaria la implantación de estrategias en el sistema público de salud que se anticipen a cualquier ideación o acto suicida y además

llegado el caso sean también capaces de minimizar cualquier daño causado y/o recidiva. Nuestro sector de salud (Sector Zaragoza III) fue seleccionado tras un arduo y exigente cribado por un proyecto mundial de excelencia en cuidados liderado por RNAO (Asociación de Enfermeras de Ontario) para elaborar e implantar una guía de buenas prácticas llamada “Procedimiento de valoración del riesgo de ideación y comportamiento suicida” pasando así a ser un centro BPSO (*Best Practices Spotlight Organizations*).

2. Objetivos

- Establecer las herramientas de valoración del riesgo de ideación y comportamiento suicida de todos los usuarios del sistema público de salud en cualquiera de sus diferentes ámbitos
- Determinar el circuito de actuación en caso de detectar un paciente en riesgo
- Unificar los criterios de actuación de los profesionales ante dichos pacientes
- Humanizar cualquier cuidado enfermero relacionado con la prevención de la ideación suicida o su tentativa

3. Contextos de aplicación

Elaboración e implantación de las Guías de buenas prácticas en nuestro sector sanitario (Zaragoza SIII)

4. Aplicación y resultados

Tras la notificación de que nuestro centro y sector había sido seleccionado para la aplicación de éste proyecto de buenas prácticas gracias a un grupo de impulsores del proyecto dentro del centro se han realizado 4 algoritmos de actuación en los diferentes ámbitos de aplicación: At. Primaria, Urgencias, Hospitalización convencional y Unidades de salud Mental. Todas ellas se basan a grandes rasgos en la valoración de enfermería en la entrevista habitual (*¿Cómo se encuentra de ánimo?*), el juicio clínico y la realización de la escala MINI (Sheehan et al.). La escala MINI es una escala validada para el uso clínico corta pero clara y concisa que contiene 5 preguntas relacionadas con el último mes y una con el último año.

Escala MINI		RIESGO DE SUICIDIO	
Durante este último mes:			
¿Ha pensado que estaría mejor muerto, o ha deseado estar muerto? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	1 0
¿Ha querido hacerse daño? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	2 0
¿Ha pensado en el suicidio? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	6 0
¿Ha planeado cómo suicidarse? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	10 0
¿Ha intentado suicidarse? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	10 0
A lo largo de su vida:			
¿Alguna vez ha intentado suicidarse? (*)	<input type="button" value="Sí"/>	<input type="button" value="No"/>	4 0

Figura 1. Escala MINI

Los resultados pueden ser: =0, no hay riesgo; de 1-5, riesgo leve; de 6-9, riesgo moderado; =10, alto riesgo.

Tras ser valorado según el algoritmo de actuación dependiendo del ámbito de aplicación y la utilización de la escala MINI se llevarán a cabo diferentes intervenciones, generalmente ligadas a un equipo multidisciplinar en el que el papel de enfermería cobra una gran importancia. Enfermería juega un papel muy importante tanto en la detección de posibles casos en usuarios del sistema público de salud como en el acompañamiento del paciente una vez detectado un posible riesgo de ideación suicida. El equipo de enfermería es el que va a pasar más tiempo acompañando al paciente durante la hospitalización o su visita a urgencias, de hecho, es aquí en urgencias dónde va a ser la encargada de acompañar en todo momento al paciente hasta que sea valorado por un facultativo de psiquiatría. En las unidades de salud mental y atención primaria también va a tener una participación activa. Debemos hacer del proceso un proceso cercano y humano. Así pues, dentro de las intervenciones propias de Enfermería clasificadas de acuerdo a la NANDA se encuentran: NIC (4920) Escucha activa mostrando interés en lo que el paciente nos cuenta, motivando a expresar sus pensamientos y eliminando prejuicios y presunciones; NIC (5820): Disminución de la ansiedad utilizando un enfoque sereno en la conversación y permanecer a su lado en todo momento; NIC (6480) Manejo ambiental creando un ambiente de confianza para el paciente e identificar sus necesidades de seguridad; NIC (5340): Presencia estando físicamente a su lado para cualquier cosa que pueda necesitar transmitiéndole a su vez mensajes de seguridad y aliento; NIC (6340)

Prevención del suicidio , NIC (5310) Dar esperanza en nuestros mensajes y actitud tanto a él como a sus acompañantes manteniendo un plan de seguridad evitando posibles recaídas ; NIC (5270): Apoyo emocional haciendo partícipe al paciente en sus autocuidados y mostrando redes de apoyo con grupos y asociaciones, NIC (5440) Aumentar los sistemas de apoyo; NIC (5250) Asesoramiento desde una relación terapéutica basada en el respeto y al confianza demostrando empatía, calidez y autenticidad, NIC (4420) Acuerdo con el paciente estableciendo metas a corto o largo plazo, contratos de no autolesión Actualmente estamos en la fase de implantación del proyecto. Anualmente se va a llevar a cabo la evaluación de la implantación. Ésta será llevada a cabo por un grupo de evaluadores dentro del proyecto que se va a encargar de revisar los casos uno a uno y tras la comprobación y revisión de determinados ítems. Ésta evaluación servirá para detectar posibles barreras o errores en la implantación del proyecto con la idea de subsanarlos o minimizarlos en la medida de lo posible

5. Conclusiones

El suicidio o ideación suicida es un problema cada vez más presente en nuestra sociedad no solo por el volumen de fallecimientos sino por el sufrimiento que origina y sus consecuencias. Más de la mitad de los casos habían tenido contacto con el sistema de salud en los meses anteriores por lo que desde el sistema público de salud se están llevando a cabo programas y estrategias con el fin de ser capaces de detectar a tiempo posibles casos.

En el hospital se han elaborado cuatro algoritmos de actuación en diferentes ámbitos basadas en la valoración de enfermería, el juicio clínico y la utilización de una escala validada que se pasa al paciente con sospecha de riesgo.

La humanización en enfermería es un enfoque que implica tratar a los pacientes como seres humanos en lugar de simplemente como casos clínicos. Se enfoca en la conexión personal entre el enfermero y el paciente, lo que puede mejorar la calidad de la atención y la satisfacción del paciente.

Enfermería juega un papel importante tanto en la detección como en el acompañamiento durante el proceso. Misión de todos nosotros es humanizar el proceso acompañando en todo momento al paciente en su estado de vulnerabilidad. Un enfoque centrado en el paciente, compasivo y empático puede ayudar a mejorar la calidad de atención, la satisfacción del paciente y, en última instancia, la prevención del suicidio

6. Referencias

Fundación española para la prevención del suicidio (2023)

<https://www.fsme.es/observatorio-del-suicidio/>

Gobierno de Aragón. (2021, septiembre) “*Guía para centros escolares “Prevención, detección e intervención en casos de ideación suicida en el ámbito educativo”*”.

<https://educa.aragon.es/-/documentosprevencionsuicidio?redirect=%2F>

González-María E, Moreno-Casbas MT, Albornos-Muñoz L, Grinspun D. (2020). *Grupo de Trabajo del Programa de implantación de buenas prácticas en Centros Comprometidos con la Excelencia en Cuidados®; Grupo metodológico; Grupo de líderes de las instituciones. The implementation of Best practice guidelines in Spain through the Programme of the Best Practice Spotlight Organizations®. Enferm Clin (Engl Ed)*. May-Jun;30(3):136-144. English, Spanish. doi: 10.1016/j.enfcli.2019.09.018. Epub 2019 Nov 26. PMID: 31780422.

NANDA International. (2020). *Nursing diagnoses: Definitions and classification 2018-2020*.

Sheehan DV, Lecrubier Y, Sheehan KH, Amorim P, Janavs J, Weiller E, Hergueta T, Baker R, Dunbar GC. (1998). The Mini-International Neuropsychiatric Interview (M.I.N.I.): the development and validation of a structured diagnostic psychiatric interview for DSM-IV and ICD-10. *J Clin Psychiatry*. 59 Suppl 20:22-33;quiz 34-57. PMID: 9881538.

Salud, educación física y educación emocional

La educación emocional en la formación de maestros de educación física

Health, physical education and emotional education

Emotional education in the training of physical education teachers

Ingrid Lafuente Fons

Carles Teixidó Vives

Universitat de Barcelona

Resumen

La propuesta que se presenta a continuación es el resultado de la consulta realizada al alumnado de la mención de Educación Física del Grado de Maestro de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB) sobre la necesidad de incluir la educación emocional como contenido en su formación como docentes, concretamente en la asignatura de Condición Física y Salud. La elección de la educación física como área se decide por la relación que se establece entre el movimiento, como herramienta principal en el trabajo de la educación física y, también, como elemento fundamental en las propuestas didácticas de educación emocional. Así como, se ha tenido en cuenta la salud como marco de actuación en el que se pretende incidir. El grupo de estudio está formado por un grupo de 17 estudiantes (11 hombres y 6 mujeres) de 30 años de media, en su último año de formación universitaria. La comunicación presenta las conclusiones que se extrajeron de la prueba piloto; así como, las propuestas de mejora. Los resultados obtenidos reflejan el gran potencial que el alumnado le otorga al trabajo en educación emocional para poder dar respuesta a las exigencias de su labor docente y, por lo tanto, la necesidad de formarse en estrategias que permitan a los maestros y las maestras, diseñar propuestas didácticas coherentes, útiles y que den respuesta a las necesidades de su alumnado en Primaria. En resumen, la educación emocional ha entrado conscientemente en nuestras vidas, relacionándola con la salud y el bienestar y desde la educación física se abre una oportunidad para favorecer la construcción de una sociedad emocionalmente más sana desde la base.

Palabras clave: *Educación emocional, educación física, deporte, formación, docentes*

Abstract

The proposal that is presented below is the result of the study made to the students of bachelor's degree in physical education for Primary School Teacher of the Faculty of the

University of Barcelona (UB) on the need to include emotional education as a content in their training as teachers, specifically in the subject of Physical Fitness and Health. The choice of physical education as an area is decided by the relationship established between the movement, as the main tool in the work of physical education and, also, as a fundamental element in the didactic proposals of emotional education. As well as health has been considered as a framework of action in which it is intended to influence. The study group is made up of a group of 17 students (11 men and 6 women with an average age of 30 years old) in their last year of university degree. The communication presents the conclusions that were drawn from the pilot test, also, proposals for improvement. The results obtained reflect the great potential that students give to work in emotional education to be able to respond to the demands of their teaching work and, therefore, the need to be trained in strategies that allow teachers to design coherent, useful didactic proposals that respond to the needs of their future students in Primary school. In summary, emotional education has consciously entered our lives, relating it to health and well-being, and from physical education an opportunity opens up to favor the construction of an emotionally healthier society from the base.

Keywords: *Emotional education, physical education, sport, training, teachers*

1. Introducción/Presentación

Tradicionalmente la educación se ha enfocado principalmente en el desarrollo cognitivo del individuo, dejando de lado otros aspectos del crecimiento integral de la persona, como sería el desarrollo emocional (Bisquerra, 2016). Así como, la educación física también ha quedado, en ocasiones, relegada únicamente al plano de su aportación desde el punto de vista del aprendizaje motor. Pellicer (2015) destaca que la Educación Física es vital en diversos campos, como la salud emocional, interior, social y mental. En el momento en que realizamos cualquier actividad física incrementamos la sensación de bienestar, ya que el movimiento favorece la plasticidad neural. (Bueno, 2019). Con todo ello, se entiende necesaria una propuesta que consiga unir esfuerzos para desarrollar una propuesta pedagógica lo más completa posible desde la emoción y a través del movimiento.

Pellicer (2015) nos habla, también, de los aprendizajes, de y para la vida, para introducir el concepto de aprendizaje competencial que se recoge en el currículum de la enseñanza primaria en Cataluña, fundamentado en la adquisición de competencias básicas o conocimientos, en cada una de las áreas que se establecen; en el caso de la educación física; relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyendo así al desarrollo

integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida. Des de la educación emocional también se puede hablar de competencias. Bisquerra y Pérez (2007) establecen cinco competencias emocionales que se entienden como un subconjunto de las competencias personales.

La relación que se establece entre las emociones, la salud y el bienestar, es el pilar de la presente propuesta. Teniendo en cuenta que la labor docente, en la etapa de primaria, es hacer competentes a los/as alumnos/as en su entorno y que aprendan a adaptarse; sobre todo que sean felices, es necesario plantear una formación docente que incluya elementos significativos para conseguirlo: emociones, educación física y salud.

2. Objetivos

En base a lo planteado anteriormente, el objetivo principal del presente estudio es revisar el Plan docente de la asignatura de Condición Física y Salud, perteneciente al plan de estudios de Grado de Maestro de Primaria, para incorporar la dimensión emocional y así ofrecer una formación a los futuros docentes de educación física que permita relacionar las competencias emocionales y con la actividad física; dentro del marco del área curricular de la educación física en primaria.

Por otro lado, también se presenta una propuesta de intervención, a partir de la cual, el alumnado valora la necesidad de incluir la educación emocional en su formación; así como, se les aportan algunas herramientas que les sean útiles para su labor docente.

3. Contextos de aplicación

El Plan de Estudios del Grado de Primaria en la mención de educación física de la Facultad de Educación de la UB, contiene la asignatura de Condición Física y Salud. Dicha asignatura se ubica en el 4º curso del Grado, en la mención de educación física. Al tratarse de una de las asignaturas de la especialidad, su carácter es obligatorio para poder obtener la titulación.

A modo de prueba piloto, se propone incluir algunos contenidos de educación emocional en la asignatura, debido a su relación con la salud y el bienestar. Se trata de valorar si estas nuevas aportaciones pueden enriquecer la materia, para poder plantearlo como innovación del Plan Docente al equipo de coordinación, para, si se considera adecuado, hacer las modificaciones pertinentes del mismo.

Para ello, se propone la implementación de unas sesiones teórico-prácticas, basadas en educación física emocional, diseñadas en base a las cinco competencias emocionales planteadas por Bisquerra y Pérez (2007) que son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida

y el bienestar.

Estas cinco competencias (Bisquerra y Pérez, 2007) y las propuestas didácticas planteadas por Pellicer (2011) sirven de base para diseñar la propuesta de formación a los futuros docentes, así como, son también los elementos para sentar las bases de una nueva manera de trabajar conjuntamente las competencias de educación física, desde el punto de vista de las competencias emocionales.

Posteriormente, se consulta al alumnado sobre su experiencia y su opinión en relación con la necesidad de incluir contenido de educación física emocional (Pellicer 2011) en la formación de los/as maestros/as de primaria y así dar respuesta al objetivo principal de la investigación.

4. Aplicación y resultados

La asignatura en la que lleva a cabo la intervención se ubica en el segundo semestre del último curso del grado de Maestro de Primaria distribuida en dos sesiones semanales de dos horas cada una. Normalmente, una sesión es teórica y la otra práctica. Las sesiones piloto se llevan a cabo al finalizar el semestre, una vez realizados los contenidos con condición física, bases biológicas, entre otros. Todas las sesiones se plantean para trabajar principalmente desde la dimensión competencial de la consciencia emocional, como base de futuros aprendizajes. El juego y el juego motor son las herramientas de las sesiones, tanto teóricas, como prácticas.

Una vez trabajados, durante la sesión teórica de dos horas, los contenidos relacionados con las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) el grupo-clase se desplaza al gimnasio para hacer la práctica.

La sesión práctica se planteaba en base a diferentes juegos en los que se pide al alumnado que una vez experimentada la actividad valoren sus contenidos desde el punto de vista de la educación emocional.

A modo de ejemplo, al preguntar cuál era el primer contenido que se les venía a la cabeza de lo que habían trabajado, en el primer juego, lo primero que dijeron fue la fuerza, contenido que pertenece exclusivamente al trabajo de condición física. Esta situación genera un primer debate interesante de cómo estamos condicionados y programados para pensar de una manera determinada y la dificultad que supone reprogramar los aprendizajes. Hay que hacer un aprendizaje expreso. Por este motivo durante la sesión práctica se pretende insistir en este cambio de mentalidad. Se pide al alumnado que sean conscientes del trabajo emocional que se está realizando y de su utilidad en el diseño de sus propuestas didácticas.

Se concluye la sesión con una reflexión compartida de la evolución de esta y el alumnado participante responde a las preguntas de valoración relacionadas con el objeto de estudio: la necesidad de incluir educación emocional en su formación como docentes de educación física, en base a su formación anterior en relación con ello y su aplicabilidad.

Por lo que respecta a los resultados, más del 70% no conocían las competencias emocionales como línea de trabajo con anterioridad a la experiencia en la asignatura de Condición Física y Salud. El 30% que lo conocía había sido en alguna otra asignatura de la carrera; o bien, de manera particular.

El 100% considera importante poder trabajarlos porque consideran esencial en el desarrollo del alumno poder contar con competencias en la adecuada gestión de las emociones, para trabajar los valores, la empatía, poder expresar emociones y sentimientos; así como, enfrentarse al fracaso y el éxito de manera beneficiosa por ellos mismos. También valoran la transversalidad de su contenido y destacan, negativamente, la falta de formación durante la carrera.

A la hora de relacionar la educación emocional con la educación física el 100% del alumnado valora positivamente el trabajo transversal entre ambas áreas. Valoran, entre los más destacados, los siguientes motivos: la versatilidad de la educación física que permite el encaje de estos contenidos, tales como, la resolución de conflictos (gestión emocional); los diferentes estados emocionales presentes en cualquier sesión de educación física (éxito-fracaso), la relación directa que se establece entre emoción y movimiento.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, cabe destacar que la mayor parte de las respuestas obtenidas valoran positivamente la intervención realizada; así como, la encuentran de utilidad para dar respuesta a las necesidades educativas. Los resultados destacan también la relación que se establece entre la educación física y la educación emocional. Consideramos, por lo tanto, que esta experiencia es tan solo el inicio de un proceso de cambio necesario en la formación de maestros.

En cuanto a la vertiente académica, se trataba de plantear una propuesta de innovación en el programa de la asignatura de Condición Física y Salud con la intención de colaborar en el enriquecimiento de su Plan Docente, con contenidos relacionados con la educación emocional a partir de la valoración del propio alumnado. En este aspecto la necesidad se plantea altamente necesaria, tanto desde un punto de vista de crecimiento personal, como de herramienta pedagógica, lo que nos lleva a pensar en las carencias actuales de la

propuesta formativa y la falta de actualización de esta. Tal y como defiende Bisquerra (2009) es necesario que exista formación continua del profesorado, así como, que ésta se de en el mismo centro le da un valor añadido.

En esta línea, aunque el foco de investigación es alumnado de último curso y no profesionales en activo, el grupo en su mayor parte, consideraba un error no haber recibido esta formación previamente, al final el objetivo debe ser que cualquier docente pueda desarrollar competencias emocionales para poder ejercer con garantías la mejor respuesta profesional posible (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, el hecho de que la propuesta se acompañe de las sesiones llevadas a cabo como prueba piloto de la introducción de estos nuevos contenidos y de la valoración de los propios alumnos tiene valor a nivel práctico que permite experimentar y ampliar el abanico de recursos pedagógicos en un entorno real, no teórico.

En conclusión, desde el planteamiento de la propuesta del programa de la asignatura, hasta la introducción de diferentes contenidos en las sesiones planteadas; así como, la posibilidad de ampliación de esta introducción de la educación emocional en el marco de la educación de física nos parece un enriquecimiento a esta y otras asignaturas del Grado necesaria para el desarrollo formativo de cualquier docente que actualmente requiere más líneas de investigación. Esta necesidad se ve reflejada en la falta de bibliografía al respecto de educación física y su vínculo con la educación emocional.

En resumen, a pesar de todas estas carencias, consideramos necesario continuar trabajando en ello, ya que todos y todas creemos saber de qué hablamos cuando hablamos de emociones y también lo incorporamos de manera natural a las sesiones de educación física, por este motivo, deberíamos poder hacerlo de manera consciente y con el objetivo claro de mejorar la vida de nuestros alumnos.

6. Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.

Bisquera Alzina, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional* (Vol. 26). Graó.

Bueno, D (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.

Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE

Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M., & Ruiz, J. V. (2015). *NeuroEF La REVOLUCIÓN de la Educación Física desde la NEUROCIENCIA*.

Barcelona: Inde.

Artículos científicos o de revista

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Programa de expresión corporal para el desarrollo de competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria

Body language program for the development of emotional education dimensions in the third grade students

Laura, Luesia Lahoz

Paula, Gelpi Fleta

Universidad de Zaragoza

Resumen:

En el curso académico 2009-2010, se llevó a cabo una investigación predoctoral destinada a indagar en el mundo emocional de alumnos de tercero de educación primaria desde el campo de la motricidad, concretamente desde la disciplina de Expresión Corporal. Para ello, se elaboró y aplicó un programa de Expresión Corporal centrado en el desarrollo de dos competencias emocionales, conciencia emocional y regulación emocional. Dicho programa se llevó a cabo con un grupo de tercero de educación primaria entre los meses de abril y mayo en sesiones de educación física en el colegio Jesús-María El Salvador de Zaragoza. A continuación damos a conocer ese proceso de elaboración del programa.

Abstract

In the academic year 2009-2010 a pre-doctoral investigational work was developed and pretended to investigate the emotional world of the third grade primary students, from the field of mobility, more particularly from the field of body language. On doing so, a body language interventional program was designed and applied based on the development of two emotional dimensions, emotional consciousness and emotional balance. That program was developed with a third grade primary students during the Physical Education Classes in the period between April and May in the School "Jesus-María El Salvador" in the city of Zaragoza. Following we presente to the making process of the program.

Palabras clave: *Expresión Corporal, Educación Emocional, programa.*

1. Introducción

Antes de comenzar con el grueso del contenido, vemos necesario justificar por qué trabajar la educación de las emociones desde la motricidad, concretamente desde la Expresión Corporal.

La motricidad, por su propia idiosincrasia, fomenta ciertas competencias emocionales que desde otros ámbitos son más difíciles de desarrollar, tiene la ventaja de suscitar en el

alumno emociones, sensaciones, percepciones, pensamientos, ideas, estados de ánimo... mientras se están desarrollando las capacidades perceptivas, físicas o sociales. Consideramos que de las diferentes manifestaciones de la motricidad, la Expresión Corporal (E.C.) es aquella que más vínculo estable con la emoción, ya que el eje vertebrador de esta disciplina se fundamenta sobre la dimensión socio-afectiva de la persona, pudiendo ser por tanto un buen vehículo para trabajar las emociones (Romero Martín, 2003).

Asimismo, si fijamos la atención en las leyes educativas podemos comprobar que algunos de los objetivos y contenidos de Educación Física en la etapa de Educación Primaria que encontramos en la orden del 9 de mayo del 2007, guardan estrecha relación con el mundo de las emociones, justificando así la contribución que desde el área de Educación Física (E.F.), desde la disciplina de E.C. se hace a la educación de las emociones. Remarcar los objetivos, contenidos, competencias, Igual después

El estudio de investigación que llevamos a cabo, estaba basado en la propuesta que Bisquerra hace sobre la Educación Emocional. Bisquerra (2003) establece cinco categorías para el trabajo de Educación Emocional: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y, habilidades de la vida y el bienestar*. Nuestra intervención mediante la E.C. se basó exclusivamente en dos de esas cinco competencias, *conciencia emocional* (conocer las propias emociones y las emociones de los demás) y *regulación emocional* (enseñar a controlar aquellas emociones que afectan negativamente a uno mismo), ya que consideramos que al tratarse de un estudio con una temporalidad era necesario partir de la base del proceso emocional. La investigación se llevó a cabo en el colegio Jesús María El Salvador durante el curso académico 2009-2010, con un grupo de alumnos de tercero de educación primaria, cuyo objetivo general fue: *“Diseñar, aplicar y evaluar un programa de Expresión Corporal, que desarrollará las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en alumnos de tercero de educación primaria”*.

El núcleo del estudio giraba en torno al programa de intervención educativa. La intención de la investigación era conocer si el programa de E.C. centrado en el desarrollo de dos competencias emocionales (conciencia y regulación...) producía cambios en los alumnos comparando el antes (pre) y el después (post) de la intervención. Este escrito que se presenta al lector, pretende dar a conocer una parte de la investigación realizada, la elaboración del programa de E.C.

2. Programa de intervención a través de Expresión Corporal

2.1. Contextualización

El programa de intervención formó parte de la programación anual de E.F. como una unidad didáctica de E.C., aunque con un talante más global ya que algunos de sus elementos salían del aula de E.F. para incorporarse en el aula ordinaria, como después explicaremos.

La unidad didáctica se llevó a cabo con una de las cuatro vías del colegio, la clase de 3ºB, compuesta por 24 alumnos, 12 niños y 12 niñas.

2.2. Objetivos

Al tratarse de una intervención educativa, partimos de los objetivos generales del área de EF para establecer los objetivos generales y específicos del programa. Veíamos fundamental comprobar la relación existente entre los objetivos generales de EF y la educación emocional para determinar posteriormente los objetivos del programa. De esta manera, de los nueve objetivos de EF en la etapa de Primaria que encontramos en el curriculum, dos fueron los seleccionados como base para establecer los objetivos del programa:

Objetivo nº 5. Reconocer y valorar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, utilizándolos de forma estética y creativa para comunicar sensaciones, emociones e ideas.

Explícitamente este objetivo nos indica que a través de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento podemos comunicar sensaciones, emociones, ideas... términos del “yo más interno”. Learreta, Sierra y Ruano (2005), una de las categorías que presentan para el trabajo de E.C. es la que denominan “mundo interior”, que pretende trabajar la E.C. desde la expresión de emociones, ideas, conceptos... mediante el movimiento con intención de exteriorizar el interior, y este objetivo educativo es lo que pretende. La propuesta que planteamos trata exactamente de poner énfasis en este objetivo, centrándonos en la educación de la emoción como eje vertebral y buscando en la E.C. esa intencionalidad.

Objetivo nº9. Emplear y reconocer los distintos lenguajes expresivos - corporal, plástico, musical y verbal fomentando, en relación a este último, la comprensión lectora y la expresión verbal como medios de búsqueda e intercambio de información relativa a la Educación física y como instrumentos para comprender y saber comunicar los contenidos del área y las propias emociones y sentimientos que la práctica motriz suscita.

Este objetivo pone especial atención en el lenguaje verbal. Si nos centramos en la parte que nos interesa por nuestro contexto e intención, podemos observar que hace hincapié

en la utilización del lenguaje verbal para expresar emociones y sentimientos. Para que el alumno exprese esas emociones y sentimientos es necesario que el mismo conozca cuáles son y poder así identificarlas, finalidad de la competencia conciencia emocional. Partiendo de estos objetivos generales de EF y de las dos competencias de educación emocional; conciencia y regulación emocional, que seleccionamos para llevar a cabo el programa de intervención, establecimos los objetivos generales y específicos del programa, los cuales son:

1. Tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás a través de la Expresión y Comunicación verbal y no verbal y saber identificar dichas emociones (*alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, amor, vergüenza, nerviosismo*)

1.1. Adquirir vocabulario emocional

1.2. Expresar y comunicar mediante el cuerpo y el movimiento, las propias emociones y las de los demás.

1.3. Reconocer a través del lenguaje no verbal las emociones básicas propias y las de los demás.

2. Conocer y saber aplicar en distintas situaciones, estrategias motrices (*relajación, respiración, liberación de energía, imaginación creativa*) y no motrices para autorregularse ante situaciones de enfado, nerviosismo, tristeza.

2.3. Contenidos

Igual que hicimos con los objetivos, seleccionamos aquellos contenidos de E.F. para segundo ciclo de educación primaria que guardaban relación con el tema a tratar “E.C. en la Educación Emocional”. A partir de esos contenidos de ciclo plateamos los contenidos más adecuados para el programa. De esta manera los contenidos de ciclo seleccionados corresponden con algunos del bloque 3 del curriculum; “Actividades físico artístico-expresivas”, los cuales son:

- *El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación.* Este contenido hace alusión a que el cuerpo y el movimiento son siempre instrumentos de expresión y comunicación. En nuestro caso, la intencionalidad de utilizar el cuerpo y el movimiento siempre intenta estar ligada con un tratamiento emocional, es decir, se pretende utilizar el cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación de emociones y situaciones en las que aparece intencionalidad emocional.
- *Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.* Sin duda es el contenido clave de la unidad didáctica. Explícitamente hace alusión a la expresión del mundo interno del alumno, emociones y sentimiento, utilizando como

instrumentos el cuerpo y el movimiento. Es el contenido fundamental para establecer los contenidos didácticos del programa de intervención educativo.

- *Representación y simulación de conflictos y estrategias de resolución de los mismos, mediante técnicas de expresión corporal y el juego dramático.* Es un contenido que refleja en cierta medida un trabajo de regulación emocional. Todos los conflictos se originan por una reacción emocional de la persona. Si trabajamos a través de la representación corporal esa canalización de la reacción emocional, se conseguirá posteriormente la resolución de un conflicto. Este contenido nos lleva a pensar que antes de la resolución del conflicto, hemos de trabajar raíz, y ese es el trabajo que se pretende con la intervención, ser consciente de las emociones a través de la E.C. para llegar a controlarlas.
- *Utilización de objetos y materiales y sus posibilidades expresivas.* Existe una relación de este contenido de expresión y comunicación corporal con la educación emocional en la medida en que se utilizan en la práctica diferentes objetos y materiales para la expresión de emociones, sentimientos y estados emocionales.
- *Disfrute mediante la expresión y comunicación corporal.*
- *Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.* En la unidad didáctica se presentan situaciones relacionadas con el mundo emocional en la que se hace necesaria una comunicación corporal y también verbal, fomentando la reflexión, por parte del alumno.

Como se puede ver, existe una relación entre contenidos de E.C. del área E.F. con el ámbito de las emociones. Partiendo de estos contenidos curriculares, establecimos los contenidos para el programa y aunque actualmente la Ley Orgánica de Educación no establece categorías de contenidos, nuestra propuesta sigue la siguiente clasificación;

Contenidos conceptuales

- Emociones básicas: Alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo, amor, vergüenza, nerviosismo.
- Conciencia emocional
- Regulación emocional, enfado, nerviosismo, miedo.
- Cuerpo y movimiento como instrumentos de expresión y comunicación emocional.
- Sentimiento como contenido de enseñanza de la expresión corporal

Contenidos procedimentales

- Uso del vocabulario emocional
- Exploración de los recursos expresivos del cuerpo y de los tipos de calidad de movimiento para la expresión de emociones y sentimientos.

- Manejo de la comunicación verbal y no verbal en la transmisión de contenidos emocionales.
- Vivencia de contenidos motrices como la relajación, respiración, contacto corporal, liberación de energía, imaginación creativa, como estrategias para la autorregulación emocional.

Contenidos actitudinales

- Disfrute de la expresión y comunicación de emociones.
- Aceptación y valoración de los distintos modos de expresar y comunicar emociones y sentimientos.
- Toma de conciencia de las emociones de uno mismo y las emociones de los demás.

2.4. Contribución de las competencias básicas

Las competencias básicas son competencias que todo alumno debe adquirir al finalizar su enseñanza obligatoria. Cada una de las áreas educativas contribuye al desarrollo de las ocho competencias básicas, establecidas en la orden del 9 de mayo del 2007, y cada competencia básica se alcanzará como consecuencia del trabajo de varias áreas. Por ello, desde la E.F., se debe contribuir al desarrollo de estas competencias, y esta unidad didáctica de E.C. contribuye en mayor medida al desarrollo de algunas competencias básicas como;

- Competencia en comunicación lingüística. Es la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación. La unidad didáctica fomenta esta competencia por varias razones. Es un trabajo basado en la expresión y comunicación corporal de las emociones y sentimientos, por lo que se está utilizando un lenguaje no verbal para llegar a expresar y transmitir una serie de emociones y sentimientos. Del mismo modo, se fomenta un lenguaje verbal, una comunicación verbal ya que se va adquiriendo un nuevo vocabulario, alfabetización emocional, por parte del alumno. Asimismo, es necesario ponerse en el lugar del otro, fomentar la capacidad de empatía, para llegar a reconocer a través de la comunicación corporal y facial, las emociones que está experimentando la otra persona.
- Autonomía e iniciativa personal. “Adquisición y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas...” (Orden 9 mayo, 2007) En síntesis, esta competencia indica una serie de capacidades que permite al alumno desenvolverse con autonomía en el medio social y entorno físico. Es

una competencia que desglosa en gran medida todo el trabajo a realizar en educación emocional. Si aludimos a las competencias propuestas por Bisquerra (2000) para el desarrollo de educación emocional; conciencia y regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de la vida, observamos que estas capacidades quedan recogidas en esta competencia básica. Centrando la atención en nuestra propuesta de intervención basada en la conciencia y regulación emocional mediante la E.C. y sus manifestaciones, esta competencia quedaría abordada con dicho trabajo, puesto que parte de la misma hace alusión al control emocional y conocimiento de uno mismo. Asimismo la unidad didáctica propone estrategias de regulación emocional, como la relajación o la asertividad, a las que esta competencia de autonomía e iniciativa personal hace mención en su desarrollo completo.

- Competencia aprender a aprender. Es la adquisición de la conciencia, gestión y control de las propias capacidades. Si centramos nuestra atención en las capacidades emocionales, que son el enclave de nuestra propuesta didáctica, observamos que esta competencia indica exactamente nuestro objetivo general del estudio, adquirir una conciencia y regulación emocional en el alumno. Con esta unidad didáctica se pretende que el alumno sea consciente de sus emociones, llegando a regularlas ante diferentes situaciones. Por ello, el programa trata también de dotar al alumno de estrategias motrices para que posteriormente y de manera autónoma sea capaz de canalizar las emociones.

2.5. Temporalización

La duración de la unidad didáctica fue de doce sesiones, entre los meses de abril y mayo del curso 2009-2010. El horario establecido era los martes de 15:30 a 17:00h., por lo que disponíamos de dos sesiones de EF juntas, lo que permitía un trabajo más pausado y profundo del programa y los jueves de 11:45 a 12:30h.

2.6. Metodología

La orientación metodológica de esta unidad didáctica tiene un carácter eminentemente lúdico. Todas las propuestas están diseñadas mediante juegos o situaciones jugadas ya que el juego para el niño responde a una necesidad básica y natural. Utilizamos el juego y situaciones jugadas como estrategia metodológica para trabajar los contenidos de la unidad didáctica.

Durante toda la unidad didáctica se intenta crear un ambiente agradable y un clima de comodidad para que se desarrolle la expresividad del alumno desde la libertad. Son dos aspectos metodológicos muy importantes en esta unidad didáctica, ya que al tratarse de aspectos emocionales donde el alumno tiene que abrirse, y explorar diferentes

sensaciones, hay que incidir con mayor perseverancia en el clima y en el ambiente, transmitiendo al alumno comodidad, naturalidad, confianza ante las distintas situaciones. El papel del docente en esta unidad didáctica tiene un importante valor. Al tratarse de un tema de E.C. con una intencionalidad muy emocional y con un carácter abstracto para los alumnos, el docente continuamente tiene que orientar y reconducir, mediante pautas, las respuestas de los alumnos, haciendo alusión a situaciones personales previas que hayan vivido, dando imágenes mentales (*“podemos expresar el amor imaginándonos que andamos sobre las nubes”*), proporcionando ejemplos, formulando preguntas en las que se sientan identificados con el aspecto a trabajar. La figura del docente tiene que ser muy participativa y dinámica, llegando a transmitir a los alumnos esas inquietudes. A su vez, las explicaciones tienen que estar adaptadas al lenguaje de los niños de tercero de primaria. Tienen que ser explicaciones claras, sencillas y justas.

Es imprescindible también que el docente aporte un feedback continuo a sus alumnos. El refuerzo positivo es importante para crear una conducta positiva en el alumno, aumentando su interés y autoestima y generando así un clima más participativo y de confianza durante la sesión.

La metodología de esta unidad didáctica se basa en una enseñanza creativa, de naturaleza flexible y adaptativa, permitiendo ajustar las tareas y propuestas a las diferentes condiciones y ritmos personales o grupales, acogiendo el cambio y la revisión de mejora. Existe un predominio de metodologías indirectas, en el que el alumno o el grupo exploran todas las acciones y opciones posibles que permite su cuerpo en función de un tipo concreto de material, una tarea o una actividad sonora o musical, convirtiéndose en el protagonista de la construcción de su propio aprendizaje. El alumnado actúa con una alta autonomía bajo la tutela y asesoramiento del maestro. Se trata de una metodología que intenta estimular la creatividad y la imaginación.

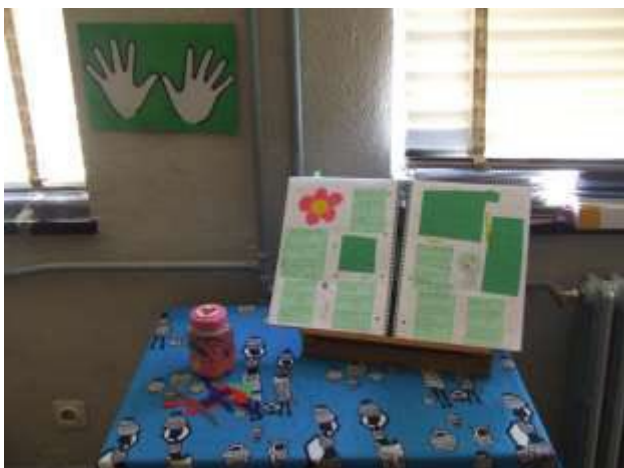
2.7. Recursos

Los recursos materiales son una importante pieza para el desarrollo del programa. Se pueden diferenciar por un lado, aquellos ubicados dentro del aula ordinaria, y por otro, los que son necesarios durante la práctica de la unidad didáctica de E.C.

Centrando la atención en los recursos de la práctica, cobran una especial importancia los estímulos sonoros, visuales y luminosos para el trabajo de lo emocional en la E.C. En muchas sesiones se utiliza la música como medio, para que afloren emociones y sentimientos expresados a través de la expresión o comunicación corporal, para ello es imprescindible una buena selección musical. A su vez, se emplean estímulos luminosos,

como focos, o ausencia de visión para suscitar diferentes emociones, y estímulos visuales mediante fotografías, imágenes de situaciones, dibujos, ilustraciones que expresan emociones o situaciones emocionales para conseguir producir sensaciones en el alumno, facilitando la E.C. a partir de ellas.

En cuanto a los recursos propios del aula ordinaria, creemos interesante explicar el espacio que creamos en el aula durante la intervención del programa, como se puede ver en las imágenes. A este espacio le llamábamos “el rincón de la emoción”, un espacio dentro del aula ordinaria en el que estaban ubicados el “diario de las emociones”, “el bote vitamínico” y “las manos abiertas”. El “diario de las emociones”, se trataba de un diario en el que se iban plasmando todas las reflexiones de los alumnos realizadas durante las sesiones de la unidad didáctica. Asimismo junto con el “diario de las emociones” estaban ubicados “el bote vitamínico”, bote transparente en el que se dejaba un mensaje de apoyo para otro compañero o se cogía para uno mismo, y “las manos abiertas”, manualidad de manos abiertas situada en la pared que invitaba a dejar la energía negativa. Se trataba de dos estrategias planteadas para la regulación emocional del alumno dentro de la clase que podían ser utilizadas libremente por los alumnos cuando ellos las necesitaran. Dos estrategias de carácter transversal a todas las áreas.



2.8. Tipo de actividades

Esta unidad didáctica está ubicada en la corriente educativa, pues es nuestro ámbito de intervención, sin embargo, cogemos distintos matices del resto de corrientes propuestas por J.Blouin le Baron (1982) (psicoanalítica, expresión escénica, metafísica) para llegar a un tratamiento global y completo de la unidad didáctica. Además, al tratarse la E.C. con una intencionalidad tan emocional, es casi evidente que necesita de las aportaciones de otras corrientes para su óptimo desarrollo. La corriente psicoanalítica basada en la profundización de uno mismo, tiene que ver en cierta medida, con el conocimiento

emocional de un mismo y de los demás que se plantea en la unidad didáctica, utilizando medios psicoanalíticos muy similares para su desarrollo, como el contacto directo con el compañero o las reflexiones realizadas durante la sesión de manera grupal o individual. El matiz de la corriente escénica en esta unidad didáctica se centra fundamentalmente en la representación y comunicación de mensajes emocionales. Por último, la relación de la corriente metafísica en este trabajo radica principalmente en técnicas motrices utilizadas para la regulación emocional como pueden ser el tai chi, o la imaginación creativa. Esta corriente pone el acento en la búsqueda espiritual y mística, estando algo acorde con la propuesta de algunas actividades de la unidad didáctica diseñadas para la liberación de preocupaciones o energía.

De esta manera, la unidad didáctica está formada con un predominio de actividades de sensibilización, ya que busca la capacidad de sentir, expresar, comunicar, ser consciente y regular emociones, sentimientos, estados de ánimo hacia si mismo y hacia los demás.

Las actividades de desinhibición se centran básicamente en los inicios de las sesiones, para activar y “poner en marcha” al alumno tanto psicológica, emocional como motrizmente. Estas actividades permiten la afectividad en el grupo.

Asimismo, en la unidad didáctica se incluyen actividades de representación y expresión basadas principalmente en la transmisión y expresión de situaciones emocionales, sensaciones, ideas, sentimientos...

2.9. Sesiones

La unidad didáctica consta de doce sesiones. En las primeras sesiones, el contenido de conciencia emocional predomina sobre el de regulación emocional, ya que creemos necesario primero, conocer las emociones, vivenciarlas y experimentarlas, para posteriormente utilizar las estrategias de regulación motriz más adecuadas. En las últimas sesiones del programa cobra más protagonismo el contenido de regulación emocional. No obstante, la vuelta a la calma de todas las sesiones está planteada con una actividad de regulación emocional para que los alumnos vuelvan a un estado de serenidad.

La estructura de sesión durante toda la unidad didáctica sigue una secuenciación muy parecida. Todas las sesiones se inician con una puesta en marcha, por un lado, informando al alumno el por qué y para qué de la sesión, y por otro lado, pretendiendo crear un ambiente de afectividad entre los alumnos para “romper el hielo” y facilitar la puesta a punto del cuerpo. Seguidamente continúa la parte principal de la sesión, en la cual se desarrollan los contenidos más importantes o en los que queremos incidir con mayor profundidad. Finalmente, se concluye la sesión con la vuelta a la calma, en la cual se

fomenta la reflexión y verbalización de la experiencia vivida durante la sesión mediante preguntas formuladas por el docente. Es una parte muy importante de la sesión ya que al reflexionar y verbalizar diferentes vivencias, sensaciones, emociones...experimentadas por el alumno, estamos haciendo conscientes a los alumnos de dichas vivencias, fomentando la conciencia y el vocabulario emocional. En ocasiones esa reflexión se produce al terminar una actividad ubicada en la puesta en marcha o parte principal de la sesión ya que lo consideramos el momento más idóneo. Todas las reflexiones escritas se trasladan al “diario de la emoción”.

En el siguiente cuadro se visualiza la distribución de actividades diseñada previamente a la intervención.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1ª semana 27 - 29 abril	<ol style="list-style-type: none"> 1. La lluvia de la emoción 2. Collage de la emoción 3. Las notas musicales 4. Museo del mimo 5. La ducha 6. Reflexión final 7. Diario de las emociones 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Amigos para siempre 2. Teléfono roto de la emoción 3. Cambia mi frase. 4. Reflexión 5. Diario de las emociones 	
2ª semana 4 - 6 mayo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contact 2. Mano con mano 3. Exposición fotográfica 4. La cara, el cuerpo, mi espejo 5. La historia incompleta 6. Energía-respiración 7. Compartiendo 8. El diario de las emociones 		<ol style="list-style-type: none"> 1. El tren de la risa 2. Dibujos nocturnos 3. Las tinieblas 4. Tazón calentito 5. El diario de las emociones 	
3ª semana 11 - 13 mayo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Froto que te froto 2. Tiovivo 3. El intruso 4. Robacolas teatral 5. Foto emoción evolucionada 6. Mi amigo el cojín 7. Reflexión 8. Diario de las emociones 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos alegres 2. Abrazos musicales 3. Acción-reacción 4. Tai chi 5. El diario de las emociones 	
4ª semana 18 - 20 mayo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Energía positiva 2. Contagiamos a los demás 3. Más contagios 4. Cargamos el ambiente 5. La pasarela 6. Soltar preocupaciones 7. El jardín de los secretos 8. Diario de las emociones 		<p>“Sesión colchón”.</p> <p>Realización de actividades que por falta de tiempo se quedan sin hacer.</p>	

Las sesiones durante la puesta en práctica sufrieron modificaciones. Estos cambios se produjeron fundamentalmente por falta de tiempo durante las sesiones. Ante esta circunstancia y teniendo siempre presentes los objetivos, tuvimos que ir reajustando las actividades y sesiones del programa.

2.10. Evaluación

Los objetivos de este programa tratan de obtener en el alumno unas determinadas respuestas, y para recoger esos aprendizajes se utilizan diferentes medios, instrumentos para la evaluación;

- Cuestionario. Se utiliza para identificar el vocabulario emocional, las emociones básicas a partir de recursos expresivos y fisiológicos del cuerpo, y la utilización de estrategias motrices de regulación emocional.
- “Diario de las emociones”, empleado para identificar el vocabulario emocional en el alumno.
- Grabación. Análisis de la expresión y comunicación del cuerpo para comprobar la asociación entre cada emoción y el movimiento y recurso expresivo del cuerpo más idóneo.
- Registro en el aula ordinaria. Registro por parte de la tutora de la clase sobre la utilización de estrategias de regulación emocional ubicadas en el “rincón de la emoción” (manos abiertas y bote vitamínico) por parte de los alumnos.

Es importante matizar que estos instrumentos de evaluación cumplen una doble función. Por un lado, este programa diseñado como una unidad didáctica dentro de la programación anual de E.F. tiene carácter educativo y didáctico. Por tanto, es una unidad didáctica que tiene que ser calificada. Actualmente es una carencia existente en el programa que es necesario concretar. Sin embargo, por otro lado, algunos de estos instrumentos; cuestionario, diario de las emociones y registro en el aula, se utilizan como instrumentos de recogida de información para la parte científica de la investigación, es decir, son instrumentos que nos permiten recoger información y comprobar los objetivos e hipótesis de la investigación. Estos tres instrumentos fueron contruidos “ad hoc”, para la investigación y uno de ellos el cuestionario, fue construido exclusivamente para este programa, ya que para la evaluación del componente cognitivo de la emoción, los instrumentos consultados en la bibliografía tenían un alto carácter psicológico, veíamos que no teníamos la suficiente formación para la interpretación de la información obtenida y a su vez salía fuera de nuestro campo de estudio, la motricidad. De esta manera, elaboramos un cuestionario basado en elementos propios de la motricidad

y la E.C. La explicación de este instrumento puede verse en uno de los posters del Congreso.

3. Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, D.L Bisquerra,

R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Blouin Le Baron, J. (1982). L'expression corporelle. *E.P.S.*, 178

Learreta, B., Sierra, M.A., Ruano, M.T. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Romero Martín, MR. (2003). Actividades Corporales de Expresión. *Proyecto docente Titular de Universidad*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (s.e.).

Humanización en los cuidados de enfermería: Decálogo del paciente hospitalizado

Humanization in nursing care: Decalogue of the hospitalized patient

Miriam Martínez Vera

Miriam Sáez de Guinoa Sentre

Alberto Labrador Salvador

M^a. Carmen Laita Zarca

María Luisa Hernández Gutiérrez

Hospital Clínico Universitario “Lozano Blesa”, Zaragoza

Resumen

Se detectó una oportunidad de mejora del cuidado que recibían nuestros pacientes en el área de la atención centrada en la persona. Para fomentar el respeto por el paciente y aumentar su privacidad se elaboró un decálogo del paciente hospitalizado con el fin de conocer QUÉ necesitaban los pacientes DE los profesionales sanitarios EN las unidades de hospitalización.

Palabras clave: humanización, cuidados de enfermería, decálogo

Abstract

In opportunity to improve the care our patients received in the area of person-centered care was detected. In order to promote respect for the patient and increase his privacy, a decalogue of the hospitalized patient was developed in order to know WHAT patients needed FROM healthcare professionals IN the hospitalization units.

Keywords: *humanization, nursing care, decalogue*

1. Objetivos

Fomentar el respeto por el paciente y aumentar su privacidad en el Hospital a través del diseño y difusión de diez reglas que representan la voz de los pacientes.

2. Contextos

Personal de enfermería y fisioterapeutas de la Comisión de Cuidados entrevistaron a unos 120 pacientes hospitalizados de unidades médicas o quirúrgicas. La organización se desarrolló por parejas y mientras una persona realizaba la entrevista, otra recogía en papel los aspectos clave de la información transmitida por el paciente.

3. Aplicación y resultados

Mediante el análisis de la información recogida en las entrevistas se formaron las 10

reglas del decálogo. Miembros de la Comisión explicaron a los profesionales en las unidades que el trabajo representaba y daba voz a los pacientes hospitalizados en nuestro centro. El decálogo se publicó en carteles ubicados en las cristaleras de los controles de enfermería. Los entrevistadores describieron como muy positiva su experiencia entrevistando a los pacientes en referencia a un proceso distinto que su estado de salud destacando la complicidad creada con ellos en unos minutos y como modificaron su propia práctica profesional según los mandamientos del decálogo.

4. Conclusiones

Las propuestas de mejora para el futuro son:

- Participación de pacientes y agentes clave desde el nacimiento de la idea /proyecto
- Apoyo metodológico externo.
- Evaluación del cambio en la experiencia de los pacientes y en la praxis de los profesionales
- Presentación de resultados a pacientes y población general y no únicamente a profesionales

5. Referencias

Penn State College of medicine. s. f. «Assessing Decision Making Capacity (DMC)

Four Questions to Assess Decision Making Capacity»:Pensilvania.

<https://sites.psu.edu/humanities/files/2016/09/Assessing-Decision-Making-Capacity-9-2016-2174ob8.pdf>.

Perestelo - Perez, L. 2014. *Manual con criterios de evaluación y validación de las Herramientas de Ayuda para la Toma de Decisiones*. Editado por Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad.

<http://www.hqontario.ca/portals/0/Documents/qi/qi-quality-improve-guide-2012-en.pdf>.

Miedo, mucho miedo. Reflexiones sobre los cuidados de Enfermería en tiempos de Covid

Fear, so much fear. Reflections on nursing care in Covid's time

Miriam Martínez Vera¹

Laura Seral Pimentel¹

Esther Marín Jerez²

Alberto Labrador Salvador¹

David Ríos Faure¹

Hospital Clínico Universitario “Lozano Blesa”, Zaragoza¹

Hospital Universitario “Miguel Servet”, Zaragoza²

Resumen

Nadie nos iba a decir que en pleno siglo XXI, inmersos en la globalización, donde nada nos parece imposible íbamos a enfrentarnos a uno de los mayores retos en salud pública a nivel mundial. Nos sorprendió a todos. La covid-19 azotó a toda la humanidad y era inevitable sentir miedo al contagio y a la muerte. Los trabajadores sanitarios fuimos uno de los grupos más afectados porque además de todos esos cambios existía el temor de contagiarse durante las jornadas laborales, de llevar el virus a casa y contagiar a tus familiares, “convivíamos con la muerte más cerca que nunca”. Enfermería jugó un papel fundamental. Es una profesión con un alto componente vocacional encargada de los cuidados del paciente que casi siempre aparece en segundo plano pero que mantiene un contacto directo con el paciente y su familia. El miedo lo ocupó casi todo. Fue la emoción que describe lo vivido casi en su totalidad ¿se percibe ese miedo de forma diferente si eres hombre o mujer? El miedo sentido durante la pandemia ¿modificó el tipo de cuidados recibidos? En Abril de 2021 se realizó en el hospital un estudio piloto sobre emociones, cuidados de enfermería y género en una unidad con pacientes covid positivo (n=55). Se elaboró una encuesta de 11 preguntas y se distribuyó mediante whatsapp. Las preguntas relacionadas con el miedo obtuvieron valores diferentes entre hombres y mujeres.

Palabras clave: miedo, enfermería, covid-19, género

Abstract

Nobody would have thought that in the 21st century, in the midst of globalisation, where nothing seems impossible, we would be facing one of the greatest public health challenges in the world. It came as a surprise to us all. Covid-19 struck the whole of humanity and

it was inevitable to feel fear of contagion and death. Health care workers were one of the most affected groups because in addition to all these changes there was the fear of being infected during working hours, of taking the virus home and infecting your family members, "we were living closer than ever to death". Nursing played a key role. It is a profession with a high vocational component in charge of patient care that almost always appears in the background but maintains direct contact with the patient and his or her family. Fear occupied almost everything. It was the emotion that describes what you experienced almost in its entirety, is that fear perceived differently if you are a man or a woman? Did the fear you felt during the pandemic change the type of care you received? In April 2021, a pilot study on emotions, nursing care and gender was carried out in a unit with positive covid patients (n=55). A survey of 11 questions was prepared and distributed through whatsapp. Fear-related scores obtained different values between men and women.

Keywords: *fear, nursing, covid-19, gender*

1. Introducción/Presentación

Nada nos hacía presagiar lo que se nos venía encima. Nadie nos iba a decir que en pleno siglo XXI, inmersos en la globalización, donde nada nos parece imposible íbamos a enfrentarnos a uno de los mayores retos en salud pública a nivel mundial. Nos sorprendió a todos. La covid-19 azotó a toda la humanidad y era inevitable sentir miedo al contagio y a la muerte. Además el encierro y distanciamiento social obligatorio causó en muchas personas alteraciones que afectaron directamente su salud física y mental. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la definió como una enfermedad infecciosa que para algunos era una enfermedad respiratoria más o menos moderada y para otros se convertía en una enfermedad grave que llegó a causar la muerte. Nos obligó a modificar nuestros hábitos diarios, nuestra forma de comunicarnos, nuestras relaciones, a hacer imprescindibles cosas que eran banales, se nos olvidaron algunas caras con el uso de la mascarilla... Los trabajadores sanitarios fuimos uno de los grupos más afectados porque además de todos esos cambios existía el temor de contagiarse durante las jornadas laborales, de llevar el virus a casa y contagiar a tus familiares, “convivíamos con la muerte más cerca que nunca”. Desde el punto de vista de la gestión tampoco fue fácil: los recursos materiales se convirtieron en escasos e imposibles de conseguir, se sobrevaloraron otros que a priori eran insignificantes, los recursos humanos se convirtieron en un reto más: la escasez de personal, la falta de formación, las bajas laborales, la organización de turnos

y días de descanso....Algunas citas textuales de compañeros de profesión eran “nos hemos alejado de nuestras familias por temor a contagiarlas” (Desde los colegios profesionales y las organizaciones se facilitaron hoteles y apartamentos con la intención de “aislar a los sanitarios” de sus familias para evitar el contagio y disminuir la ansiedad) o “no sabes contra qué luchas ni cómo defenderte” o “entras en las habitaciones para ver si están vivos”. La inexperiencia ante la situación y el desconocimiento de las mutaciones del virus, la falta de equipos de protección personal o el tipo de contrato entre otras cosas pudieron repercutir en el bienestar mental, generando estrés laboral (Mamani-Benito et al. 2022).

Enfermería jugó un papel fundamental. Es una profesión con un alto componente vocacional encargada de los cuidados del paciente que casi siempre aparece en segundo plano pero que mantiene un contacto directo con el paciente y su familia. Fue una época de cambios rápidos: de repente nos convertimos en “heroínas y héroes”, nos aplaudían al atardecer, hubo que adaptarse o “desadaptarse” rápidamente a las circunstancias, se modificó nuestra forma de trabajar en el día a día, se alargaron jornadas de trabajo, sustituimos los uniformes por EPIs, nuestros compañeros se convirtieron en miradas a través de una pantalla...Trajo muchas cosas malas, pero también alguna buena, aparecieron sentimientos y emociones que se vivieron de forma intensa. Jonhson et al (2020) llevaron a cabo un estudio sobre sentimientos en la primera etapa de pandemia y concluyeron que los sentimientos más mencionados son miedo, incertidumbre y preocupación. Cabe destacar que los sentimientos de Incertidumbre, Miedo, Responsabilidad y Angustia, que constituyen las expresiones más relevantes entre las personas participantes, se manifestaron con mayor preeminencia entre las mujeres.

El miedo lo ocupó casi todo. Fue la emoción que describe lo vivido casi en su totalidad. Aparecía y se “olía” en todas partes, en las miradas, en los pasillos del hospital, en los medios de comunicación, en los discursos utilizando términos relacionados como temor, terror, pavor, pánico, espanto, horror, alarma, susto, sobresalto, recelo, aprensión, desconfianza, turbación, sorpresa, asombro, desasosiego... (Boria, Adriana,2020). Realmente era lo que había que sentir, el miedo a la muerte que nos ha acompañado desde nuestros orígenes (Antón, 2015), una amenaza que afecta a nuestra seguridad física y mental que se vuelve más temible cuando es difuso, disperso, imposible de concretar pero está presente en el ambiente. Toda persona tiene miedo por una u otra razón; se trata de un estado innato que muchas veces no se puede controlar. Aristóteles define en su Retórica el *phóbos* como “sea pues el miedo una aflicción o barullo de la imaginación

cuando está a punto de sobrevenir un mal destructivo o aflictivo” (Domínguez, 2003). Desde el punto de vista anatomofisiológico varias zonas del sistema nervioso han sido asociadas con las emociones. En relación con ello se nombra al sistema límbico como principal responsable del comportamiento emocional. Sintetizando mucho, el miedo es considerado el resultado emocional del análisis de la información procesada por las regiones corticales del cerebro y la amígdala, ubicada en el lóbulo temporal, que es el principal responsable de detectar aquello que puede producirnos una amenaza y activar el sistema nervioso preparándonos para una respuesta a ese estímulo que puede ser un peligro real o aparente, concreto o inconcreto. Realmente es un instinto primario de supervivencia que nos ha permitido mantenernos con vida a lo largo de los años asegurando la respuesta de lucha o huida ante la amenaza.

Las emociones son un campo de estudio multidisciplinario y multimetódico. El estudio de las mismas abarca desde los planteamientos neurofisiológicos hasta los de orden social cultural y filosófico, pasando por los distintos acercamientos de la psicología y el psicoanálisis (Ramírez, 2019) ¿Pero se perciben esas emociones de forma diferente si eres hombre o mujer? ¿Es la inteligencia emocional cuestión de género? Se puede deducir que en la expresión de las emociones influye el contexto sociocultural en el que estamos inmersos. Como menciona Ramírez (2019) en su artículo las emociones, en general, se asocian a la feminidad y, por tanto, al explorarlas entre los hombres, generalmente se niegan, se ocultan, se reprimen, se transmutan. Conocemos que las emociones se experimentan pero no se comparten, existe una dificultad para su expresión en sociedad e incluso reconocimiento de forma individual. Por lo tanto, la constante exigencia por cumplir con las normas sociales asignadas a una masculinidad estereotipada influye en la manera en la que el varón se relaciona tanto consigo mismo, otros varones y con las mujeres, lo que implica el desarrollo de estrategias de afrontamiento que no son saludables para sí mismos o para las personas que los rodean. (Angeles Arteaga y Olvera, 2022)

¿Existe diferencia en el desempeño del rol de Enfermería en relación con la expresión de las emociones? El miedo sentido durante la pandemia ¿modificó el tipo de cuidados recibidos? Diversos estudios (Gomez et al. 2022) realizados en época de pandemia a personal sanitario indicaron que los predictores significativos del miedo y la ansiedad por la salud fueron el sexo femenino, educación inferior, mediana edad, divorciada o viuda y tipo de enfermedad crónica como fuente de conocimiento sobre COVID-19. De igual forma a 421 doctores de Pakistán se les realizó un estudio similar que arrojó una

dependencia positiva relevante entre la ansiedad y el miedo al COVID-19 por pánico en el lugar de trabajo, evidencia un miedo mayor entre mujeres, de profesión médicos y entre 1 a 5 años de práctica laboral. El Servicio Aragonés de Salud elaboró el I Plan de Igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres del SALUD (2019-2022) Según los datos obtenidos 8 de cada 10 miembros de la plantilla son mujeres.

2. Objetivos

2.1. Objetivo principal

Analizar la experiencia vivida por Enfermería durante los primeros meses de la pandemia Covid-19

2.2. Objetivos secundarios

Reflexionar sobre el cuidado enfermero en tiempos de Covid-19

Establecer relaciones entre los cuidados de Enfermería, las emociones y el género

Favorecer la investigación en perspectiva de género

3. Contextos de aplicación

Se planteó un estudio piloto de corte transversal descriptivo realizado en una unidad de enfermería de un hospital de tercer nivel a lo largo del mes de Abril de 2021. Se eligió una unidad piloto que ha trabajado a lo largo de todo el año 2020 con pacientes COVID SARM positivos. Este estudio se realiza en una unidad de Medicina Interna del Hospital Clínico Lozano Blesa de Zaragoza, que pasó a ser unidad para atender a pacientes COVID + desde el momento en que se inició la pandemia en Marzo de 2020 y depender del servicio de Enfermedades Infecciosas

4. Aplicación y resultados

4.1. Población de estudio

El único criterio de inclusión para participar fue pertenecer a la unidad 13A del Hospital Clínico Lozano Blesa en el momento del estudio El criterio de exclusión fue no querer participar en el estudio.

4.2. Método

Se realizó una encuesta (AD HOC) a través de la plataforma google forms que se pasó mediante la supervisora al grupo de whatsapp de la unidad con 11 preguntas en relación con las emociones, los cuidados de enfermería y el género. Los datos se pasaron a una hoja Excel para su estudio.

4.3. Resultados

Participaron la totalidad de trabajadores de la unidad (divididos en dos categorías profesionales: enfermería y técnicos en cuidados auxiliares de enfermería). La muestra

(n=55) está formada por personas con edades comprendidas entre 20 y 64 años, siendo la media 42.4. La categoría profesional mayoritaria es la de enfermería (56.4%) frente a TCAE (43,6%). El porcentaje femenino (90,9%) es mayor que el masculino (9,1%).

La mayor preocupación en los meses de Abril y Mayo de 2020 en cuanto al miedo por contagiar el virus en el caso de las mujeres está relacionada con el contagio a padres o personas mayores y en menor proporción a hijos quedando como tercera opción votada a sí mismas mientras que en caso de los hombres la primera opción era contagiarse a sí mismo seguido del contagio a padres y personas mayores. Respecto a la hipotética situación de poder proporcionar inmunidad a alguien del entorno, las mujeres respondieron mayoritariamente que a padres o personas mayores en primer lugar y como segunda opción a hijos mientras que los hombres contestaron paritariamente a padres y personas mayores como a ellos mismos. Por otro lado cuantificaron el miedo sentido mediante una escala Likert donde 1 es el valor más bajo y 10 el más alto que pudieron sentir. Las puntuaciones masculinas obtuvieron valores entre 5 y 7. 26 de las 55 respuestas tenían valores de 8 o superior.

4.4. Limitaciones

La realización de estudios en los primeros meses del año 2020 fue imposible debido a las dimensiones de la pandemia

La distancia temporal minimiza las experiencias vividas

La muestra no es representativa de la sociedad en general pero sí de la profesión de enfermería.

5. Conclusiones

El miedo constituyó una emoción limitante para los profesionales sanitarios durante la pandemia: a morir, la soledad, el sufrimiento por las personas queridas, al contagio, a lo desconocido...

Existen diferencias en el rol del cuidador en función del sexo dentro del ámbito sanitario.

6. Referencias

- Angeles Arteaga, Z. S., & Olvera Juanico, J. (2022). Discrepancia de Género y Malestar Emocional en Varones Universitarios. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 9(17), 1-9. <https://doi.org/10.29057/esa.v9i17.8020>
- Antón Hurtado, F. (2015). Antropología del miedo. *methaodos.Revista De Ciencias Sociales*, 3(2). : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441542974008>
- Boria, Adriana. (2020). La cultura del miedo: el control de las emociones. *Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, (43), 09-14.

- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682020000100001&lng=es&tlng=es.
- Domínguez, V. (2003). El miedo en Aristóteles. *Psicothema*, 15(Número 4), 662–666.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8072>
- Gómez, Morocho, Pérez & Llanos. (2022) Inteligencia emocional, ansiedad y miedo a covid-19 en voluntarios de una organización humanitaria. *CienciAmérica* Vol. 11 (1) Enero – Junio 2022 <https://doi.org/10.33210/ca.v11i1.388>
- Johnson, MC., Saletti-Cuesta, L., Tumas, N., (2020) Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Ciênc. saúde coletiva, 2020 25 suppl 1), 2447–2456.
<https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2447-2456/es>
- Mamani-Benito, O., Farfán-Solis, R., Tito-Betancur, M., Vinelli-Arzuabiaga, D., Armada, J., & Mejía, C. (2022). Factores asociados a preocupación y miedo durante la COVID-19 en practicantes preprofesionales de salud. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(1), e02201707.
<https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1707/1214>
- Morales Contreras, B. N., Palencia Sierra, J. J. (2020). Reflexiones del cuidado enfermero en tiempos de covid-19. *Enfermería Investiga*, 5(3), 71–78.
<https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/914/859>
- Organización Mundial de la Salud en https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Ramírez, Juan Carlos. (2019). “Me da mucho miedo esto”. Hombres, (des)empleo y familia: un acercamiento al vocabulario emocional. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 5, 30 de septiembre de 2019, e402,
<http://dx.doi.org/10.24201/reg.v5i0.402>
- Valero Cedeño, N. J., Vélez Cuenca, M. F., Duran Mojica, Ányelo A., & Torres Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63–70.
<https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/913/858>

Programa de desarrollo emocional para infantil, primaria y secundaria Look Inside

Emotional development program to preschool, elementary school and secondary education, Look Inside

Laia Mestres Pastor

Escuelas Dominicanas de la Enseñanza Fundación Dominicanas de la Enseñanza

Resumen.

En el curso 2018-19 la Fundación Dominicanas de la Enseñanza empezó el proceso de convertir a sus centros educativos en escuelas emocionalmente competentes con el propósito de formar a todos sus docentes en competencias emocionales, crear un programa de desarrollo emocional (Look Inside) para todo el alumnado e involucrar a las familias en su propio desarrollo emocional y en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas. El proceso, que actualmente involucra a 3080 alumnos y 247 docentes, se ha desarrollado a través de cuatro fases: La formación del profesorado, la creación e implementación de un programa de desarrollo emocional desde primero de infantil hasta cuarto de secundaria, la implicación de las familias en el proceso y la evaluación y sostenibilidad del mismo. El programa Look Inside plantea el trabajo de las competencias emocionales del alumnado desde tres tipos de trabajo: el trabajo diario, a través de medidores de estado de ánimo y de estrategias de aquietamiento; el trabajo diario a través de las sesiones propias del programa, 15 por curso en un total de 195 a lo largo de las etapas; el trabajo puntual, a través de acciones que se llevan a cabo en momentos puntuales siendo su objetivo dar apoyo emocional al alumnado en aquellas circunstancias en las que necesita ser acompañado. El programa Look Inside ha supuesto un antes y un después en las escuelas. La educación emocional se ha integrado en la cultura de centro, el desarrollo emocional del alumnado ha mejorado y las familias han integrado la idoneidad de alentar el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

Palabras clave: desarrollo emocional, Look Inside, escuelas emocionalmente competentes.

Abstract.

During the 2018-19 academic year, the "Fundación Dominicanas de la Enseñanza" began the process of converting its educational centers into emotionally competent schools with the purpose of training all its teachers in emotional competencies and developing an emotional program (Look Inside) for all students involving the families in their emotional development and their children's. The process that currently involves 3080 students and 247 teachers has been developed through four phases: The training of the teachers, the creation and implementation of an emotional development program from kindergarten to the fourth year of secondary education, the involvement of families in the process, and the evaluation and its sustainability. The Look Inside program raises the work of emotional competencies of the students from three types of work: daily work through mood meters and calming strategies; daily work through different sessions proposed in the program, which corresponds to 15 sessions per year with a total of 195 throughout the stages; occasional work, through actions carried out at specific moments, the objective of which is to give emotional support to the students in those circumstances in which they need to be accompanied. The Look Inside program has meant a turning point in schools. As emotional education has been integrated into the centers culture, the student's emotional development has improved, and the families have integrated the suitability to encourage the emotional development of their children.

Keywords: *emotional development, Look Inside, emotionally competent schools.*

1. Presentación

Más de 20 años de evidencias empíricas y de numerosas experiencias (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey, 2004; Salovey, Brackett y Mayer, 2004), han dejado en obsoleto el debate de si en las escuelas debemos dedicar tiempo y recursos al desarrollo emocional de niños y adolescentes. Actualmente, nuestros esfuerzos deben ponerse al servicio de resolver el siguiente dilema: como debemos organizarnos para integrar de manera rigurosa y eficiente el desarrollo emocional del alumnado en las escuelas (Mestres, 2022).

No se trata solamente de cumplir con la loable intención de educar de manera integral al alumnado, ni de los contrastados y numerosos beneficios demostrados que, el desarrollo emocional, aporta a niños y jóvenes a nivel académico y personal. Se trata de una cuestión de compromiso y responsabilidad. Para imaginar a futuros ciudadanos con un buen autogobierno emocional, capaces de crecer a través de las adversidades, de generar

vínculos profundos y genuinos con aquellos que conocen y con aquellos que no y capaces de dar respuestas justas, creativas, bondadosas y útiles ante la vida, debemos educar para ello.

Con este propósito, la Fundación Dominicana de la Enseñanza empezó en el curso 2018-19 el proceso de convertir a sus centros educativos en escuelas emocionalmente competentes, actuando sobre los tres aspectos clave. Formar a sus docentes en competencias emocionales, crear un programa de desarrollo emocional (Look Inside), e involucrar a las familias en su propio desarrollo emocional y en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

A continuación se muestra todo el proceso, desde la estructura y la temporización de las distintas fases de aplicación, a la aplicación del programa y la evaluación de una experiencia.

2. Objetivos

El objetivo principal de la experiencia es acompañar a las escuelas de la Fundación Dominicana de la Enseñanza a convertirse en escuelas emocionalmente competentes. Para lograrlo planteamos objetivos distintos dirigidos a los tres aspectos clave: los docentes, el alumnado, las familias.

Para el profesorado se plantean los siguientes objetivos:

- Docentes que resuenen con la idea que educar las emociones es educar para la vida.
- Docentes con un conocimiento amplio e integrador de la educación emocional.
- Docentes con herramientas que les permitan lograr sostenibilidad, bienestar y logro en el desarrollo de su trabajo.
- Docentes que puedan ejercer de motor del desarrollo emocional de los alumnos. Docentes con los recursos necesarios para trabajar las competencias emocionales en el aula.
- Docentes que disfruten y se enriquezcan del trabajo de las competencias emocionales de sus alumnos.

Para el alumnado, se proponen los siguientes objetivos:

- La creación, implementación y evaluación de un programa de desarrollo emocional desde primero de infantil hasta cuarto de secundaria (Look Inside), con coherencia y continuidad en el despliegue de objetivos y contenidos y con metodologías adaptadas a los distintos cursos y etapas educativas.
- El desarrollo de las competencias emocionales del alumnado de la siguiente

forma:

- La construcción de una cultura emocional amplia y sólida.
- El entrenamiento de la conciencia de las propias emociones y de las emociones de los otros
- Hacerse responsable de su expresión emocional.
- Convertir en un hábito sus estrategias de regulación emocional.
- Desarrollar su capacidad de experimentar emociones agradables.
- Establecer buenas relaciones consigo mismos, es decir, construir una autoestima positiva.
- Trabajar su responsabilidad.
- Desarrollar actitudes positivas y comportamientos resilientes.
- Establecer buenas relaciones con los demás y tejer su red de soporte personal.
- El trabajo de las habilidades sociales y de las habilidades comunicativas
- La construcción de comportamientos asertivos.
- Elegir de buenos objetivos que guíen sus pasos y a trazar planes para que puedan vivirlos.
- Propiciar experiencias que les ayuden a experimentar la importancia de su contribución al mundo en el que viven.
- Propiciar experiencias de bienestar individuales y conjuntas.

Para las familias se plantean los siguientes objetivos:

- Interpelar y animar a las familias a estar informadas de todo aquello que, en materia de educación emocional, estamos trabajando con sus hijos en las escuelas.
- Implicar las familias con el programa de desarrollo emocional que llevamos a cabo con sus hijos a través de su participación en el desarrollo de este.
- Ofrecerles la posibilidad de formarse y de desarrollar sus propias competencias emocionales.

3. Contexto

La experiencia se desarrolla en 6 centros educativos de la Fundación Dominicana de la Enseñanza. Cuatro de ellos están ubicados en Catalunya (Barcelona, Vallirana, Tarragona y Vic) y los dos centros restantes están ubicados, uno en Aranda de Duero y el otro en Villarubia de los Ojos.

Las distintas escuelas atienden a alumnado de diferentes entornos socioculturales y económicos y de muy variadas necesidades sociales y de aprendizaje.

De esta forma, el proyecto engloba a 3080 alumnos y a 247 docentes.

Para las escuelas de la Fundación, la educación emocional se entiende como un propósito al servicio del desarrollo de la interioridad del alumnado, siendo este aspecto esencial en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Durante el curso académico 2018-19 se plantea un proceso democrático y participativo que interpeló a toda la comunidad educativa sobre aquellos aspectos considerados más importantes y necesarios para el alumnado. El desarrollo emocional del alumnado fue elegido como uno de ellos. Aún a sabiendas de que el desarrollo emocional del alumnado ya se trabajaba en las distintas escuelas, se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en ello y dotar el proceso de rigor, estructura y sostenibilidad.

A partir de aquí la demanda se convierte en un proyecto que se desplegará a lo largo de los siguientes cursos a través de las siguientes fases:

- Fase 1: Formación del profesorado. Curso 2018-19

La formación del profesorado consistió en dos acciones formativas de 15 horas de duración.

La primera acción formativa se centró en el desarrollo de las competencias emocionales del docente. La segunda acción formativa se centró en el trabajo de las competencias emocionales en el aula. En este caso se plantearon los recursos necesarios para poder trabajar las competencias emocionales del alumnado, teniendo en cuenta la idiosincrasia y las necesidades emocionales del alumnado en función de cada curso y cada etapa educativa.

- Fase 2: Creación, implementación y evaluación del programa Look Inside. Curso 2019-2020 y hasta la actualidad.

En esta fase se creó el programa de desarrollo emocional Look Inside para el alumnado desde primero de Infantil hasta cuarto de la ESO, se asesoró a los docentes en la implementación del mismo y se llevó el programa a las aulas.

A su vez, se evaluó el impacto del programa desde dos perspectivas distintas. Por un lado, se evaluó si el programa mejoraba las competencias emocionales del alumnado. Por otro lado, los docentes responsables de impartir el programa en todas escuelas, evaluaron cada una de las más de 500 actividades de las 195 sesiones del programa.

- Fase 3: Implicación de las familias en el proceso. A partir del curso 2020-21 y hasta la actualidad.

En esta fase se trabaja sobre tres aspectos: La información que se comparte con

las familias sobre los objetivos y contenidos trabajados por sus hijos e hijas a lo largo del curso y sobre el desempeño de los mismos en las actividades y sesiones a final de cada trimestre; la implicación de las familias en algunas de las actividades del programa y finalmente, la propuesta de acciones formativas para el desarrollo de sus propias competencias emocionales.

- Fase 4: Sostenibilidad y formación permanente. A partir del curso 2019-20 y hasta la actualidad.

En esta fase se crea la estructura necesaria en cada escuela (equipos impulsores), para garantizar la aplicación del programa y dar el soporte necesario a los docentes en su implementación. A su vez, se organizan acciones formativas para los docentes que se incorporan a las escuelas y para dar respuesta a las necesidades que la implementación del programa va desvelando.

4. Aplicación y resultados

El programa Look Inside es un programa de desarrollo emocional concebido para aplicarse en las etapas de infantil, primaria y secundaria. Se basa en el modelo de competencias emocionales del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona). Este modelo plantea el desarrollo emocional a partir de cinco dimensiones: la consciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, Pérez-Escoda, 2007).

El programa organiza el desarrollo de estas competencias a través de tres tipos de trabajos: el trabajo diario, el trabajo regular y el trabajo puntual.

El trabajo diario: Se propone por trabajo diario a todas aquellas acciones realizadas diariamente, encaminadas especialmente al desarrollo de la conciencia emocional y la regulación emocional. Concretamente, cada día se destina un tiempo y un espacio específico para trabajar a través de un medidor de estado de ánimo adaptado a cada etapa educativa y al desarrollo de estrategias de regulación emocional basadas en diferentes técnicas de calma y aquietamiento.

El trabajo regular: Se propone el trabajo de todas las competencias emocionales a través de 15 sesiones por curso, cada una de las cuales contiene entre 2 y cuatro actividades. Se temporizan 5 sesiones por trimestre, la duración de las cuales es de entre 1 y 2 horas. De esta forma, el programa consta de 195 sesiones y, aproximadamente, unas 500 actividades.

El trabajo puntual: Se entiende por trabajo puntual a aquellas acciones que se llevan a cabo en momentos puntuales del curso. Su objetivo es dar apoyo emocional al alumnado

en aquellas circunstancias en las que necesita ser acompañado y proporcionarle recursos que le doten de autonomía. Concretamente, se trabajan las acogidas emocionalmente competentes al inicio de cada curso y las vivencias emocionales que acompañan los procesos de duelo, separación y cambio de etapa educativa, entre otros.

El programa organiza el desarrollo de objetivos y contenidos, teniendo en cuenta el momento madurativo y evolutivo de cada etapa y buscando una coherencia metodológica reconocible en todas sus propuestas.

Para evaluar el programa se plantea evaluar la mejora de las competencias emocionales por parte del alumnado y evaluar las sesiones del programa por parte del profesorado de las escuelas.

- Para evaluar el impacto del programa en el desarrollo emocional del alumnado se plantea el uso de los cuestionarios QDE 9-13 y QDE-SEC (Pérez-Escoda, 2016). Se propone una evaluación de pre-test y post-test del alumnado de 4º de primaria y 1º de la ESO como muestra.
- Aunque los resultados del post-test muestra mejoras estadísticamente significativas en el total de las competencias emocionales, hecho que demuestra la eficacia del programa, no es así en las competencias emocionales de la regulación emocional y la competencia social. Estas competencias presentan un estancamiento e incluso un leve retroceso en algunas de las escuelas. Cabe tener en cuenta que el post-test se realizó durante el curso justo después de la Pandemia COVID-19. Actualmente, sabemos que esta circunstancia influyó notablemente en la salud emocional del alumnado y, por lo tanto, en su percepción de ella.
- Para evaluar las sesiones Look Inside se llevó a cabo la evaluación de todas las actividades que conforman el programa, a través de cuestionarios y rúbricas por parte del profesorado que las lleva a cabo con el alumnado.

Concretamente, se evaluó la idoneidad de las actividades, la adecuación de las mismas a la edad del alumnado, los materiales de soporte de las actividades, la ficha de soporte para el docente, la experiencia subjetiva tanto del profesorado como del alumnado y si las actividades ayudaban al alumnado a lograr los objetivos de cada sesión.

Esta evaluación proporcionó una información muy valiosa que se utilizó para la revisión, adecuación y modificación del programa hasta su versión final.

5. Conclusiones

Después de la experiencia vivida en las escuelas de la fundación Dominicanas de la

Enseñanza, podemos concluir que en el proceso que conduce a un centro educativo a convertirse en una escuela emocionalmente competente hay elementos clave:

- La formación del profesorado en su desarrollo emocional es imprescindible si se pretende un aprendizaje de las competencias emocionales de manera transversal.
- El asesoramiento en la implementación de las competencias emocionales en el aula, en este caso a través del programa Look Inside, ayuda al profesorado a sentirse seguro y con confianza, además de dotarle de recursos y estrategias en el manejo de las sesiones.
- Si queremos que nuestro alumnado profundice en su desarrollo emocional de manera consciente, equilibrada y significativa, debemos dotarles de un espacio y un tiempo integrado en su día a día y propiamente organizado para el desarrollo de sus competencias emocionales. Así mismo, contar con un programa concreto preparado para desplegarse en el aula y que contemple de manera global todas las etapas educativas y de manera concreta cada curso es un elemento clave.
- El hecho que el profesorado cuente con todo lo necesario para implementar en el aula el desarrollo de las competencias emocionales (Ficha de la sesión con la descripción detallada de las actividades y acompañamiento pedagógico, materiales de soporte para el docente, materiales para las actividades...) garantiza la sostenibilidad del proyecto y una experiencia con satisfacción y sentido tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado.
- Que las escuelas cuenten con un equipo impulsor que garantice la implementación del programa y acompañe al profesorado es un elemento favorecedor e imprescindible para la sostenibilidad del programa.
- La implicación de las familias de manera activa con el programa de sus hijos e hijas y con su propio desarrollo emocional es un factor determinante en la fuerza de la propuesta.
- El programa Look Inside ha supuesto un antes y un después en las escuelas. La educación emocional se ha integrado en la cultura de centro, el desarrollo emocional del alumnado ha mejorado y las familias han integrado la idoneidad de alentar el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

Una mirada hacia el futuro nos invita a seguir con el objetivo de evaluar el programa en cuanto al impacto de este en el desarrollo emocional del alumnado. El propósito es repetir las evaluaciones que en su momento quedaron sesgadas por la experiencia de la Pandemia COVID-19.

Por otra parte, después de 4 cursos de implementación, nos damos cuenta de que el nivel competencial del alumnado, al avanzar por los distintos cursos, requerirá la revisión e incorporación de nuevas actividades y materiales.

6. Referencias

- Brackett, M.A; Lopes, P.N; Ivcevic, Z; Mayer, J. y Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En D. Y. Dai y R.J. Sternberg (eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). New Jersey: Lawrence Associates Publishers.
- Bisquerra, R; Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales, *Educación XXI*. 10, 2007, pp. 61-82
- Mestres, L. (2022). *Escuelas emocionalmente competentes*. Madrid: Editorial SM
- Pérez, Núria, (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 690-705

Educación emocional en el futuro docente: una asignatura pendiente

Emotional education in the future teacher: a pending subject

Julia Pérez-Sáenz

Adriana Diez Gómez del Casal

Alicia Pérez de Albéniz

Eduardo Fonseca-Pedrero

Universidad de La Rioja

Beatriz Lucas Molina

Universidad de Valencia

Resumen

La educación emocional es una tarea pendiente en el alumnado universitario. En los Grados de Educación Infantil y Primaria siguen sin existir asignaturas que aborden de forma explícita este ámbito. El objetivo de este proyecto fue trabajar en el aula distintos contenidos relacionados con la salud emocional y dotar de estrategias al futuro docente para que puedan ser utilizadas de forma personal y profesional. A partir del “Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales” se diseñó una adaptación de 6 sesiones en las que se trabajó con un total de 68 personas. A pesar de que los resultados no mostraron una mejoría estadísticamente significativa en la experimentación de emociones aversivas, los resultados recogidos sobre la satisfacción reflejaron una gran acogida de la propuesta y una implicación notoria en las actividades a realizar. La educación emocional continúa estando en un segundo plano a pesar de que es bien sabido que una educación de calidad requiere que el profesorado posea estas competencias para poder regular sus propias emociones y saber enseñar cómo hacerlo a su alumnado.

Palabras clave: educación emocional, docente, salud mental.

Abstract

Emotional education is a pending task for university students. There are not subjects that explicitly deal with this area in Education Degrees. The aim of this project was to work in the classroom on different contents related to emotional health and to provide future teachers with strategies that can be used personally and professionally. Based on the "Unified Protocol for the Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders", an adaptation of 6 sessions was designed in which a total of 68 people were worked with. Although the results did not show a statistically significant improvement in the experience

of aversive emotions, results reflected a great acceptance of the proposal and a notorious involvement in the activities to be carried out. Emotional education continues to be in the background despite the fact that it is well known that quality education requires teachers to possess these skills in order to be able to regulate their own emotions and to know how to teach their students how to do so.

Keywords: *emotional education, teacher, mental health.*

1. Introducción

Predecir la habilidad de adaptación y de éxito en la vida de una persona es una tarea muy compleja. Sin embargo, hoy se sabe que depende de distintos elementos emocionales y sociales y no solo cognitivos (García, 2017). Desde la publicación del Informe para la Unesco de Educación (Delors, 1996) y su propuesta de trascender a la visión puramente instrumental de la educación, se entremezclan las dimensiones cognitiva y emocional en la escuela.

La introducción de la educación emocional en el currículo es una realidad y no sólo desde el punto de vista metodológico (educar con afecto), sino como parte de los conocimientos teórico-prácticos que se imparten en las aulas (García, 2017). Pero, tal y como afirman Bisquerra y Pérez-Escoda (2012), esta idea solo se puede conseguir a partir de la convicción por parte de las personas que la tienen que poner en práctica. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los educadores son los principales líderes emocionales de su alumnado. Además de este aspecto, resulta de interés señalar que los datos de la última encuesta realizada por el *Gallup Panel Workforce Study* (2022) revelan que el profesorado sufre con mayor frecuencia el síndrome denominado "queme profesional" (refieren más puntuación en el análisis de *burnout*) que trabajadores de cualquier otro sector ya que el 52% del profesorado encuestado refiere sentirse "siempre" o "muy a menudo" quemado en el trabajo.

Las competencias emocionales, por lo tanto, deben ocupar un lugar principal en la formación del profesorado dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El conocimiento de las emociones no debería quedarse en un contenido transversal, sino que debe tratarse de forma explícita (García, 2017). Cabe destacar que autores como Garaigordobil y Pena-Sarrionanda (2015), Herpertz et al. (2016) o Palomera et al. (2012), entre otros, señalan que el dominio de estas habilidades se puede adquirir a partir de un entrenamiento adecuado.

De acuerdo con Bisquerra (2005), un docente puede ser más consciente de los vínculos

socioafectivos que establece con sus estudiantes en la medida en que es más consciente de su propia emocionalidad. Además, distintos estudios muestran que una adecuada inteligencia emocional se asocia con mayor satisfacción laboral (Fernández-Berrocal et al., 2017), mejores relaciones docente-alumnado y una gestión más eficaz del aula (Jennings y Greenberg, 2009).

La docencia implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de estudiantes, familiares, compañeros/as, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002). Como consecuencia, la formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto niños y niñas como el profesorado puedan adaptarse con éxito. Esta idea no es solo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en el estudiantado o prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino que resulta esencial para la creación de entornos favorecedores de aprendizaje (Palomera et al., 2008). Un meta-análisis de cerca de 300 investigaciones mostró que la educación socio-emocional no solo aumenta el aprendizaje en estas áreas del desarrollo, sino que también tiene un impacto en el propio aprendizaje académico (Taylor et al., 2017).

2. Objetivos

El objetivo principal fue diseñar y poner en marcha un programa que fomentara y promoviera el bienestar emocional en los/las futuros/as docentes del Grado de Educación Infantil. De este objetivo se derivaron los siguientes objetivos secundarios:

- Conocer qué importancia otorga el estudiantado a su educación emocional.
- Sensibilizar y formar sobre conceptos de bienestar emocional y salud mental.
- Dotar de herramientas y estrategias que favorezcan su bienestar y el de su futuro alumnado en el aula.
- Analizar el impacto del programa sobre el grado de regulación y bienestar emocional a través de evaluaciones pre y post- tratamiento.

3. Contextos de aplicación

Un total de 68 personas pertenecientes al primer curso del año 2021-2022 del Grado de Educación Infantil de la Universidad de La Rioja (UR) participaron en el proyecto de innovación “Educación emocional en el docente”. La media de edad fue de 20,83 años, siendo el 86,4% de las participantes mujeres. La participación del alumnado fue totalmente voluntaria. El primer día, todos los participantes realizaron una batería de pruebas en la que se obtuvieron medidas sobre variables de ansiedad, depresión y regulación emocional, así como de la importancia y tiempo de formación que otorgaban

a la educación emocional como docentes. Las sesiones consecutivas estuvieron dirigidas a la implantación del programa y durante la última sesión se recogieron de nuevo datos sobre las medidas mencionadas anteriormente y una valoración sobre la satisfacción con el programa realizado. Entre los instrumentos empleados se encuentran:

- Escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales - 24 (*Trait Meta- Mood Scale-24, TMMS-24*) (Salovey et al., 1995).
- Cuestionario de ansiedad, depresión (Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales) (Barlow et al., 2018).
- Cuestionario sobre emociones desagradables y agradables (Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales) (Barlow et al., 2018).
- Cuestionario ad-hoc sobre Educación Emocional en el docente.
- Cuestionario de satisfacción con el programa “*Educación Emocional en el futuro docente*”.

4. Aplicación y Resultados.

Se realizó una adaptación en 6 sesiones del Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales (Barlow et al., 2018), un programa ampliamente validado para población adulta e infanto-juvenil donde se incluyen ejercicios prácticos que abordan, entre otras muchas variables, los problemas emocionales (p.ej., ansiedad, depresión) (Ehrenreich-May et al., 2020; Fonseca-Pedrero et al., 2023).

Para el análisis de los datos se empleó el programa IBM SPSS Statistics (Versión 28). En primer lugar, se llevó a cabo un estudio de los estadísticos descriptivos. A continuación, se empleó la prueba U de Mann-Whitney de comparación entre grupos (pre-test y post-test) en las variables frecuencia, intensidad e interferencia de la ansiedad y de la tristeza y en las dimensiones de Percepción, Comprensión y Regulación del cuestionario TMMS-24 (Tabla 1). Las medias obtenidas no reflejaron una mejora en la sintomatología ansioso-depresiva. Se observan diferencias

estadísticamente significativas en la frecuencia de ansiedad ($p < .001$), evitación por ansiedad ($p = .04$), intensidad de la emoción de ansiedad ($p = .008$) e interferencia de la ansiedad ($p = .02$). En la Tabla 2 se presentan los resultados del cuestionario TMMS-24 en la recogida pre- test y post-test. Los resultados no reflejan una mejora tras pasar por el programa en las subvariables de percepción, comprensión y regulación emocional. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas pre- test y post-test en las variables de Percepción ($p = .87$), Comprensión ($p = .07$) y Regulación

Emocional ($p = .06$). Por último, como se muestra en la Figura 1 el alumnado reconoce la importancia de la educación emocional pero no implican tiempo en su formación. Consideran muy importante que existan asignaturas específicas en el Grado que contemplen estos contenidos en su currículum.

Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre evaluaciones (pre-post) en referencia a la sintomatología emocional desagradable. Por el contrario, los resultados sobre la satisfacción con el programa reflejaron una gran acogida de la propuesta y una implicación notoria en las actividades y tareas a realizar. La valoración general del proyecto fue muy positiva por parte del alumnado ($M=8,27$, $DT=1,33$) asimismo, la implicación mostrada por cada uno de los estudiantes obtuvo muy buenas puntuaciones ($M=7,52$, $DT=1,60$) (Figura 2).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos pre- test y post- test variables ansiedad y tristeza*

	PRE-TEST <i>M (DT)</i>	POST-TEST <i>M (DT)</i>
Frecuencia ansiedad	1,29 (.83)	2,1 (1,13)
Frecuencia de evitación por ansiedad	1,22 (1,04)	1,63 (1,15)
Intensidad de la ansiedad	1,07 (1,12)	1,67 (1,09)
Interferencia de la ansiedad	1,07 (1,10)	1,48 (1,13)
Intensidad variable tristeza	1,24 (.98)	1,69 (1,23)
Interferencia de la tristeza	1,05 (1,14)	1,25 (1,10)

Nota: *M* (Media); *DT* (Desviación Típica).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos pre- test y post- test TMMS-24

	PRE-TEST <i>M (DT)</i>	POST-TEST <i>M (DT)</i>
TMMS Percepción	26,84 (6,6)	26,23 (6,3)
TMMS Comprensión	25 (6,2)	22,95(6,1)
TMMS Regulación emocional	26,04 (6,2)	23,29(6)

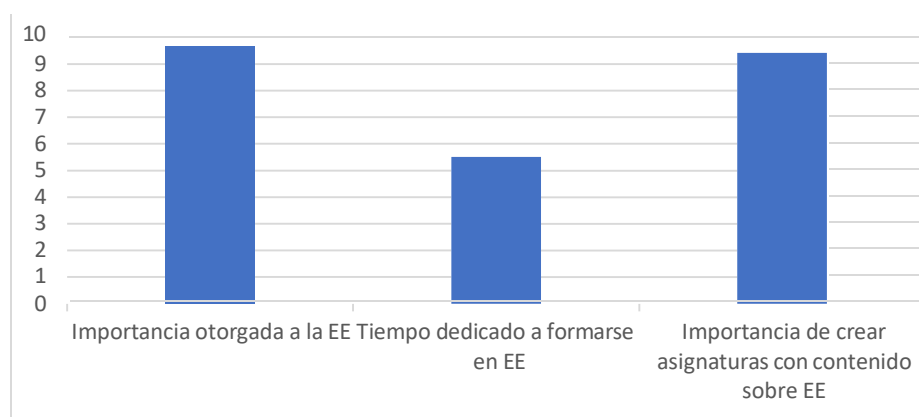


Figura 1. Cuestionario ad-hoc sobre Educación Emocional Nota: EE (Educación emocional).

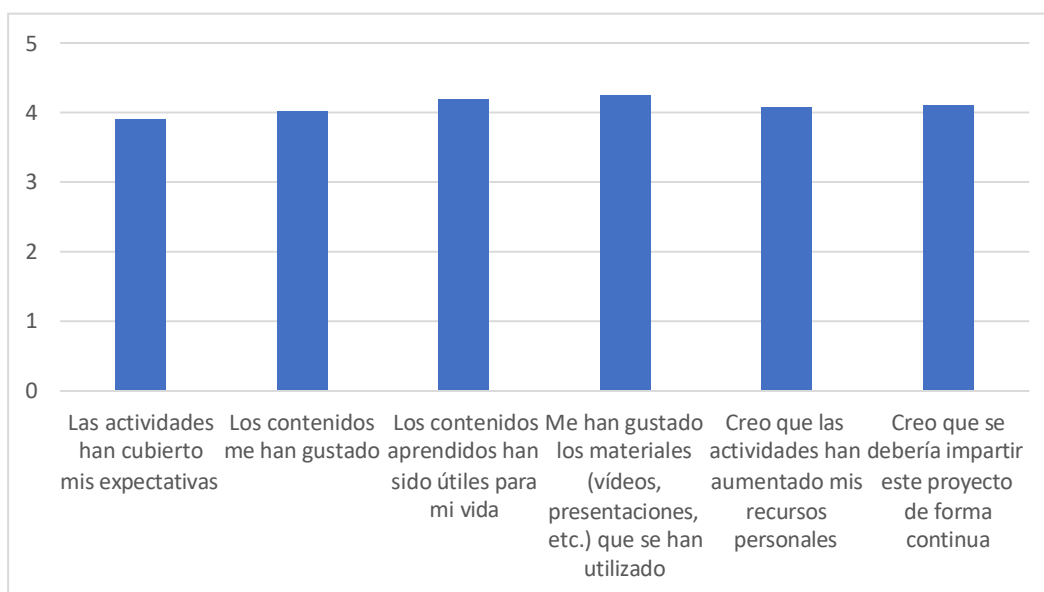


Figura 2. Resultados de la valoración del proyecto "Educación emocional en el docente"

5. Conclusiones

El objetivo principal en el desarrollo de este proyecto fue la creciente necesidad de dotar de estrategias para alcanzar su bienestar emocional a jóvenes en formación para una futura labor docente. Esto les permitirá, en primer lugar, la autorregulación y, en segundo lugar, transmitir en su quehacer docente el manejo funcional de sus emociones, pensamientos y conductas. Resulta imprescindible incidir en la importancia del cuidado personal como estrategia de prevención universal y, posteriormente, aprender a transmitir mediante herramientas específicas ese cuidado de la salud emocional desde la promoción del bienestar emocional en el aula (Fonseca-Pedrero et al., 2021).

Los resultados no reflejaron un impacto estadísticamente significativo del programa sobre el bienestar y la regulación emocional. Una posible cuestión a tener en cuenta podría ser la época en la que se obtienen las respuestas (al principio del semestre y antes del periodo de exámenes), por esta razón se podría relacionar las diferencias en la variable ansiedad que sí que son estadísticamente significativas, pero no las relacionadas con la variable tristeza ni percepción, comprensión o regulación emocional. A pesar de esto, los resultados sobre la satisfacción sí reflejan una excelente acogida y una percepción de mejora en las habilidades personales. Igualmente, la ausencia de resultados estadísticamente significativos se podría deber, entre otros, al reducido tamaño muestral, a la baja sensibilidad psicométrica de las pruebas o la naturaleza de los constructos objeto de medición (rasgo vs. estado). Futuros estudios deberían seguir profundizando en la sintomatología ansioso-depresiva, especialmente en los primeros años de educación superior ya que, tal y como recogen autores como García-Ros et al. (2012) y Pérez et al. (2013), durante el periodo universitario es normal que aparezca sintomatología ansiosa como reacción a la novedad que implica esta etapa (posible salida del hogar, implicación personal en la carrera futura, desempeño académico, nuevas amistades, etc.).

A la hora de analizar las respuestas sobre la importancia que el alumnado otorga a su salud mental y a la adquisición de recursos se sigue viendo una necesidad no cubierta por los planes de estudio. Con la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (conocida como LOMLOE), uno de los principales cambios del currículo es la búsqueda de una enseñanza personalizada basada en un currículo competencial donde la competencia socioemocional adquiere gran relevancia. El deber de los profesionales es dotar de estas herramientas no solo para prevenir en un futuro problemáticas relacionadas con la salud mental, sino para promover el cuidado de la esfera emocional del alumnado.

Entre las limitaciones destacan el tamaño reducido de la muestra, el limitado tiempo dedicado a las actividades que debía ser compartido con las exigencias de la asignatura, el trabajo en formato grupal o la falta de seguimiento de los resultados obtenidos. Todas estas cuestiones deben actuar como motor para seguir profundizando en el estudio del bienestar emocional de nuestro alumnado y, en especial, de los futuros docentes. La educación emocional sigue siendo la tarea pendiente en los contextos universitarios (Sáenz-López y Heras, 2013) y no debemos olvidar, tal y como afirma Cury (2010, p. 69), que “el educador es un artesano de la personalidad, un poeta de la inteligencia y un sembrador de ideas”.

6. Referencias

- Barlow, D.H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. y May, J. T. E (2011). *The Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Therapist Guide*. Oxford University Press.
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of ‘people work’. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Planeta.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Ehrenreich-May, J., Kennedy, S. M., Sherman, J. A., Bilek, E. L., Buzzella, B. A., Bennett, S. M., & Barlow, D. H. (2020). *Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en niños y adolescentes. Manual del paciente*. Pirámide.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4),

- 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002) La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J. y Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 8, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Fonseca- Pedrero, E., Díez Gómez, A., Pérez de Albéniz, A. e Inchausti, F. (2021). Educación emocional para el docente en el siglo XXI. En Navaridas Nalda, F. y Raya Diez, E. (Eds.), *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado: Hacia un modelo de calidad educativa* (pp. 79-99). Wolters Kluwer.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Al-Halabi, S., Lucas-Molina, B., Ortuño-Sierra, J., Díez-Gómez, A., Pérez-Sáenz, J., Inchausti, F., Valero García, A. V., Gutiérrez García, A., Aritio Solana, R., Ródenas-Perea, G., De Vicente Clemente, M. P., Ciarreta López, A., & Debbané, M. (2023). PSICE project protocol: Evaluation of the unified protocol for transdiagnostic treatment for adolescents with emotional symptoms in school settings. *Clínica y Salud*. Ahead of print. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a3>
- Gallup. (2022). *Panel Workforce Study*. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace-2022-report.aspx>
- Garaigordobil, M. y Pena-Sarrionanda, A. (2015). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 110-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- García, O. (2017). Bienestar emocional en educación: Empecemos por los Maestros [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Herpertz, S., Schütz, A., y Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.015>

- IBM SPSS Statistics for Windows. (2021) (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pérez, C., Maldonado, P. y Aguilar, C. (2013). Clima educativo y su relación con la salud mental de alumnos universitarios chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22 (3), 257-268.
- Sáenz-López Buñuel, P. y Heras Pérez, M. Á. D. L. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.
<https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2265>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp.125–154). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10182-006>

Empâtik, un programa de entrenamiento de la empatía. Reflexiones a partir de la experiencia en educación infantil y primaria.

Empâtik, an empathy training program. Reflections from the experience in infant and primary education.

Júlia Prunés Massaguer

Resumen

La empatía nos permite conectar con las demás personas y sus emociones, comprenderlas y actuar pensando en su bienestar. Es un componente fundamental de la educación emocional que influye en la salud y el bienestar psicosocial de las personas, mejorando la calidad de sus relaciones y de la convivencia. Es un factor de prevención de la violencia y promueve la cohesión del grupo, favorece la implicación y el aprendizaje. La sociedad necesita, ahora más que nunca, personas empáticas y la escuela debería responder a esta necesidad. De esta reflexión, surge el programa Empâtik, que se presenta en esta comunicación y que se centra en el entrenamiento de la empatía contemplando tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual, junto al desarrollo de las competencias emocionales implicadas en su despliegue. La experiencia que compartimos se ha llevado a cabo en centros de educación infantil y primaria de Cataluña, durante los últimos tres años. Empâtik surge de la reflexión y la necesidad de generar nuevas propuestas que tengan en cuenta el proceso de metacognición, situando al alumnado en el centro de sus aprendizajes para que le sean significativos y relevantes y puedan transferirlos en su día a día en cualquier otro contexto, para ello, se han diseñado actividades, recursos y materiales didácticos propios, que cumplen con este fin.

Palabras clave: empatía, metacognición, educación emocional, aprendizaje significativo

Abstract

Empathy allows us to connect with other people and their emotions, understand them and act with their well-being in mind. It is a fundamental component of emotional education that influences the health and psychosocial well-being of people, improving the quality of their relationships and coexistence. It is a factor in the prevention of violence and promotes group cohesion, favors involvement and learning. Society needs, now more than ever, empathetic people and the school should respond to this need. From this reflection, the Empâtik program arises, which is presented in this communication and

which focuses on empathy training contemplating three components: cognitive, affective and behavioral, together with the development of the emotional competencies involved in its deployment. The experience we share has been carried out in early childhood and primary education centers in Catalonia for the last three years. Empàtik arises from reflection and the need to generate new proposals that take into account the metacognition process, placing students at the center of their learning with the aim of making it meaningful and relevant so that they can transfer it in their day to day and in any other context. Activities, resources and own didactic materials have been designed to fulfill this purpose.

Keywords: *empathy, metacognition, emotional education, meaningful learning*

1. Introducción:

Cada día la educación emocional está más presente en las aulas de infantil y primaria, y sus docentes son conscientes de su importancia para la salud y el bienestar. Se llevan a cabo programas, actividades y talleres para desarrollar las competencias emocionales de niños y niñas. El programa Empàtik surge de la reflexión y la necesidad de generar nuevas propuestas que pongan al alumnado en el centro de sus aprendizajes y que estos, sean significativos.

1.1. El objetivo principal del programa: la empatía.

Existen evidencias suficientes para determinar que la empatía es un elemento clave de la educación emocional.

Es un requerimiento de la vida en grupo y tiene una serie de ventajas evolutivas: mantiene unida a cualquier sociedad y optimiza la seguridad del grupo (Preston y de Waal, 2002), fomenta y mantiene relaciones de soporte, basadas en la confianza. Las personas empáticas ayudan a otros miembros de la red mediante la amortiguación del estrés y los protegen de sus efectos nocivos (Morelli, Ong, Makati, Jackson y Zaki, 2017), son menos agresivas por su sensibilidad emocional y comprensión de las consecuencias negativas que pueden derivarse de la agresión, tanto para sí como para los demás (Singh-Manoux, 2000; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) (como se citó en Mestre, Samper y Frías 2002).

La interacción empática de los docentes con su alumnado favorece su implicación y rendimiento, y por tanto el aprendizaje y el desarrollo (Pakarinen, Aunolab, Kiurub, Lerkkanena, Poikkeusa, Siekkinenc y Nurmi, 2014), reduciendo hasta el 50% los suspensos (Okonofua, Paunesku y Walton, 2016).

Algunos modelos multidimensionales reconocen los aspectos vinculados a la conducta como parte de la empatía junto a los de tipo afectivo y cognitivo. Gerdes y Segal (como se citó López, Filippetti, y Richaud (2014), con su esquema tridimensional contemplan tres componentes: la respuesta afectiva, el procesamiento cognitivo y la toma de decisión consciente para realizar una acción empática.

El programa Empâtik integra los tres componentes, entendiendo la empatía como su combinación:

La empatía emocional es la capacidad de sentirse como la otra persona o, mejor dicho, reverberar con su sentimiento puesto que la experiencia emocional es única y personal. Las neuronas espejo descubiertas por Rizzolatti (1996) (como se cita en García, González y Maestú, 2011) y un complejo sistema neuronal tienen un papel importante en su desarrollo considerándose un elemento clave en el proceso de contagio emocional. La empatía cognitiva permite comprender y predecir las emociones, sentimientos y puntos de vista de la otra persona, aunque puede que no sean compartidos. En este caso, el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) de Premack y Woodruff, (1978) (como se citó en López et al., 2014: 41) es fundamental.

La acción empática nos lleva a tomar medidas para ayudar a la otra persona a hacer frente a su situación y a sus emociones pensando en su bienestar, y está estrechamente relacionada con la conducta prosocial, que Martorell et al. (2011) define como “la conducta voluntaria y beneficiosa para los demás; que se relaciona con el desarrollo emocional y la personalidad; y comprende acciones de ayuda, cooperación y altruismo.” (como se citó en Arias, W., 2015: 38).

1.2. Cinco pasos a entrenar para la sistematización de la educación emocional.

“La educación emocional es un proceso que permite desarrollar las competencias emocionales como modelo de crecimiento personal. Este se produce a lo largo de la vida de una persona y su finalidad es mejorar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, 2019).

El programa Empâtik utiliza herramientas propias para facilitar el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007:), fundamentales para el

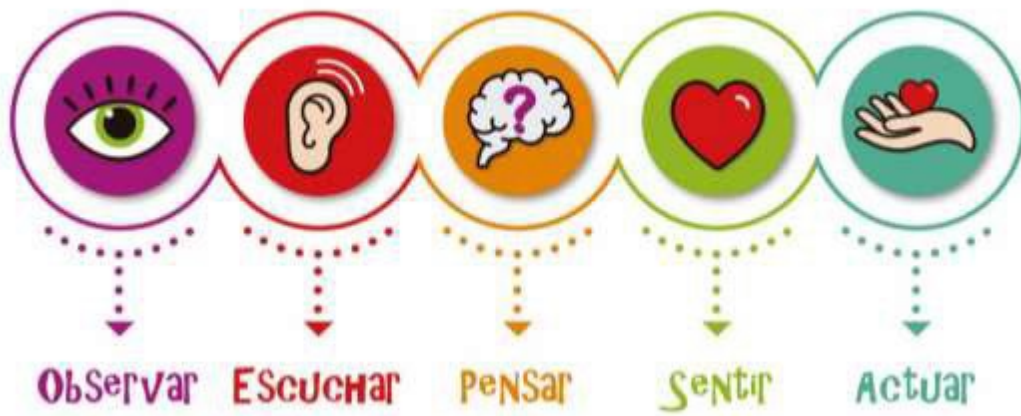


Figura 1. Iconos circulares con los pasos del programa

despliegue de la empatía y sus tres componentes. Para ello, se definen cinco pasos, representados por unos iconos circulares, y se dispone de materiales didácticos específicos y un conjunto de actividades que se explican con detalle más adelante.

El primero, observar, requiere poner la atención en la expresión no verbal y en el contexto con el fin de identificar emociones y aquello que las ha provocado.

El segundo se refiere a la escucha activa y a todo aquello que facilita la comunicación en general.

El tercero, pensar, tiene que ver con la interpretación de la información recibida, que podría interferir en el proceso empático (valores, creencias, prejuicios, etc.).

El cuarto, sentir, se refiere a la toma de conciencia de las propias emociones, su aceptación y regulación, imprescindible para conectar, validar, comprender y acompañar las de los demás.

Finalmente, el quinto, actuar, hace referencia a la conducta prosocial y al bienestar individual y colectivo, objetivo final de la empatía.

Con cada paso se activan y refuerzan una o varias competencias emocionales comprendidas en el Modelo de competencias del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007: 70-74):

Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento;

tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Autonomía emocional: concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

1.3. Metacognición, el porqué de un programa de entrenamiento.

Es posible afirmar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un “aprender a aprender”. (Osses y Jaramillo, 2008:195-196)

Entrenar implica tener objetivos significativos a conseguir y una metodología sistemática a seguir. La repetición de las dinámicas nos permite poner en práctica diferentes recursos y estrategias para mejorar, facilitando la conciencia de los aprendizajes y su evolución.

Las actividades y materiales didácticos del Programa tienen el fin de facilitar la metacognición, promoviendo la autorregulación del aprendizaje y el reconocimiento de los procesos para llegar a ellos para que puedan ser transferidos a otros contextos.

Las preguntas de “fin del entrenamiento” y la “hoja de registro”, con las que se cierran las actividades, tienen el objetivo de facilitar esta toma de conciencia, reconocer las fortalezas y los aspectos a mejorar para superar las dificultades.

2. Objetivos:

Con esta comunicación nos proponemos invitar a la reflexión sobre la importancia de la empatía en el marco de la educación emocional y presentar el programa Empàtik con el que se pretende aportar una herramienta que promueva la autonomía y autorregulación de los aprendizajes del alumnado, y aportar recursos para su implementación.

3. Contextos:

Desde su creación, se han realizado numerosos talleres en centros públicos y concertados de infantil y primaria, algunos de ellos de alta y máxima complejidad, en Cataluña.

Las actividades del programa se han llevado a cabo de P3 a 6º de primaria, y también, de forma aislada, en el ámbito universitario y de formación profesional, y con docentes y profesionales relacionados con la educación.

4. Aplicación:

4.1. Materiales y recursos didácticos:

4.1.1. La Rumba de la empatía

Canción del programa sobre la empatía, sus componentes y cómo entrenarla. Cuenta con una guía didáctica y actividades relacionadas con la letra y los pasos del programa.

4.1.2. Las cartas de entrenamiento

Baraja con 45 emociones en fotografía, clasificadas en seis familias diferentes. Los pasos del programa, la carta de fin del entrenamiento y varias propuestas de juego.

4.2. Talleres en Educación Infantil:

Se desarrollan a partir de un personaje, una canción y un cuento, en círculo sentados en el suelo, fomentando el diálogo, la expresión corporal y la reflexión.

Se introduce el concepto de empatía vinculado a la identificación de las emociones y al cuidado de los demás, y se presentan los talleres como espacios de entrenamiento. Se utilizan, unos iconos circulares con los pasos del programa como estrategia metacognitiva.

4.2.1. Corazón de mariposas

A partir del cuento de Witek J., (2014) *Así es mi corazón* y una canción, reconocemos algunas emociones y las expresamos con música. Descubrimos el bienestar y se aporta un recurso para la relajación a través de la respiración.

Objetivos de la actividad:

- Ampliar y reforzar el vocabulario emocional.
- Aportar recursos para generar emociones positivas y conectar con el bienestar.

4.2.2. El gato enfadado

A partir de una canción y del títere de un gato enfadado aprendemos a acompañar la ira. Probamos varias estrategias para que “se le pase” hasta que descubrimos que solo lo conseguirá cuando pueda resolver el conflicto que lo ha provocado. Narramos el cuento de “La tortuguita” y se enseña la técnica de la tortuga (Robin, Schneider y Dolnick, 1976) para la regulación del enfado.

Objetivos de la actividad:

- Mostrar, a través del modelaje, como acompañar el enfado empezando por identificar la emoción y validarla, para que pueda ser regulada (sin evitar ni reprimir) y dar una respuesta ajustada (no violenta) al estímulo que la ha provocado.
- Aportar un recurso de regulación de la ira.
- Introducir el concepto de empatía relacionado con los cuidados y familiarizar a los niños y niñas (y a sus docentes) en el uso de los pasos del programa y sus iconos correspondientes.

4.2.3. El gusano asustado

A partir de una canción y del títere de un gusano, hablamos del miedo, de su función y lo que lo provoca a cada uno. Para ayudar al personaje a regular la emoción se narra el cuento de Salomó, X y Martí, M (2013) *Una tormenta de miedo*, colección Toni y Tina. Objetivos de la actividad:

- Facilitar a partir del modelaje, cómo acompañar el miedo empezando por identificar la emoción y validarla, para que pueda ser regulada (sin evitar ni reprimir) y dar una respuesta ajustada al estímulo que la ha provocado.
- Crear un espacio de seguridad y validación para explorar y conocer mejor el miedo.
- Introducir el concepto de empatía relacionado con los cuidados y familiarizar a los niños y niñas (y a sus docentes) en el uso de los pasos del programa y sus iconos correspondientes.

4.3. Algunos talleres en Educación Primaria:

4.3.1. Las gafas de visión empática:

Se introduce el concepto de empatía con sus tres componentes. Según las características y edades del grupo, con el cuento de Prunés, J. (2011) *Berta y las gafas de visión empática*. Terrassa, Omniabooks o bien, con la propuesta de entrenar la “visión empática”. Se presenta el programa Empàtik y sus cinco pasos, que se ponen en práctica en una sesión introductoria de entrenamiento.

Objetivo de la actividad:

- Introducir el concepto de empatía y reconocer su importancia.
- Presentación e introducción del programa de entrenamiento, sus bases y sus pasos.

4.3.2. Sesiones de entrenamiento con las cartas del programa:

Utilizando las Cartas de entrenamiento, se proponen retos para poner en juego la expresión verbal y corporal, el dibujo, dinámicas de role playing, etc.



Figura 2 y 3. Entrenando con las Cartas de entrenamiento

Objetivos de la actividad:

- Ampliar el vocabulario emocional
- Clasificar las emociones en familias y descubrir sus similitudes y diferencias.
- Crear un espacio para compartir emociones con los demás.
- Diferenciar y relacionar cognición, emoción y conducta.

4.3.3. La Pila de la emodiversidad (a partir de 3º de primaria).

A partir de una metáfora con una pila eléctrica se introduce el concepto de emodiversidad y sus beneficios para la Salud física y mental de las personas (Quoidbach, Gruber, Mikolajczak, Kogan, Kotsou y Norton, 2014). Se habla de la existencia de emociones positivas, negativas y ambiguas,

según si suman o restan bienestar a la persona, siendo todas ellas importantes y



Figura 4. La pila de la emodiversidad

necesarias, y de estrategias de regulación emocional que permiten equilibrarlas.

Objetivos de la actividad:

- Ampliar el vocabulario emocional.
- Aportar un recurso para facilitar el desarrollo de la consciencia emocional y la regulación y la emodiversidad.

5. Conclusiones

El programa se encuentra en proceso de desarrollo y en constante revisión. Gracias a las valoraciones y aportaciones tanto de docentes como del alumnado se van integrando nuevos recursos y estrategias para dar respuesta a las necesidades y los intereses detectados.

El retorno que recibimos de la valoración durante y después de los talleres, nos anima a seguir en el mismo sentido y nos confirma, como esperábamos, que el desarrollo de la empatía resulta relevante y significativo para toda la comunidad educativa.

Reflexiones a nivel metodológico:

- La fórmula de cinco pasos y el formato de entrenamiento del programa, favorecen la autonomía del docente y del alumnado, que en muchos casos siguen con la implementación y le dan continuidad después de los talleres.
- Surge la necesidad de estudiar nuevas estrategias para adaptar algunas de las actividades a la diversidad presente en el aula, por ejemplo con las personas con TEA, para quienes algunas actividades resultan demasiado complejas.
- Surge también la necesidad de mejorar las estrategias metacognitivas y revisar el tiempo que se le dedica con tal de favorecer aún más este proceso con el alumnado.

6. Referencias

- Arias, W. (2015). *Conducta prosocial y psicología positiva*, Av.psicol.23(1): pp.37-47
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Walter_Arias.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82 <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- García García, E., González Marqués, J. y Maestú Unturbe, F. (2011). *Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía*. Ansiedad y Estrés, 17(2-3) 265-279. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16341/>
- Guilera, T. y Batalla, I. (2019). "Cuando la empatía duele". *Evaluación multidimensional y propuestas de regulación de la empatía*. Psicósomática y psiquiatría, vol. 10,

- pp. 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7483745>
- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). *Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados*. AVANCES EN PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA, vol. 32(1), pp. 37-51. <https://doi.org/10.12804/apl>
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P., & Frías Navarro, M. D. (2002). *Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador*. Psicothema, 14(2), 227-232. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714207.pdf>
- Okonofua, Jason & Paunesku, David & Walton, Gregory. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. Proceedings of the National Academy of Sciences. 113. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Osses Bustingorry S. y Jaramillo Mora S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*, ESTUDIOS PEDAGÓGICOS XXXIV, No 1: 187-197. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. y Nurmi, J. E. (2014). *The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors*. Contemporary Educational Psychology, 39(3) 248-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>
- Quoidbach, J., Gruber, J., Mikolajczak, M., Kogan, A., Kotsou, I., & Norton, M. I. (2014). *Emodiversity and the emotional ecosystem*. Journal of Experimental Psychology: General, 143(6), 2057–2066. <http://doi.org/10.1037/a0038025>

Mímame, mímate
Un ágora para quererse y querer

Pamper me, pamper yourself
An agora to love and love each other

J. Eladio Ramos Cáceres

Carla Sosa Rivero

Consejo Escolar de Canarias

Resumen

El Consejo Escolar de Canarias como órgano de participación socioeducativa y asesoramiento consultivo lleva más de 35 años desarrollando acciones encaminadas a promover la participación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

En línea con este compromiso, surge este proyecto, con casi tres años de vida, Motor de Ciudadanía Activa (MCA) como iniciativa para activar e impulsar la participación de los jóvenes como agentes de ciudadanía activa, en consonancia con sus fines de promover y dinamizar la participación efectiva y democrática de los sectores concernidos en la enseñanza no universitaria.

Se apuesta por promover y apoyar el papel activo del alumnado en la educación de forma que se sienta autor en la construcción de su bienestar personal y social.

Para lograrlo, se han diseñado y aplicado, varias ágoras (lugar físico y virtual donde el alumnado analiza, discute, reflexiona y construye sus recursos de apoyo).

Este trabajo se centra en dar a conocer el Ágora 2. Mímame, Mímate, una herramienta para activar la participación real, trabajar habilidades personales, emocionales y sociales que favorecen la competencia y empatía socioemocional creadoras de bienestar personal y social.

Palabras claves: Participar, estudiantes, ciudadanía activa, aprender a quererme y a querer, bienestar.

Abstract

The School Council of the Canary Islands, as a body for socio-educational participation and consultative advice, has been developing actions aimed at promoting participation and improving the quality of education for more than 35 years.

In line with this commitment, this project, almost three years old, known as Motor de Ciudadanía Activa (MCA) was created as an initiative to activate and encourage the participation of young people as agents of active citizenship, in line with its aims of promoting and boosting the effective and democratic participation of the sectors concerned in non-university education.

The aim is to promote and support the active role of students in education so that they feel they are the authors in the construction of their personal and social wellbeing.

To achieve this, several agoras (physical and virtual places where students analyze, discuss, reflect and build their support resources) have been designed and implemented. This work focuses on publicizing Agora 2. Pamper me, pamper yourself, a tool for activating real participation, working on personal, emotional and social skills that favors socio-emotional competence and empathy, creators of personal and social wellbeing.

Keywords: *Participate, students, active citizenship, learning to love myself and others, well-being.*

1. Introducción

El Consejo Escolar de Canarias como órgano de participación socioeducativa y asesoramiento consultivo lleva más de 35 años desarrollando acciones encaminadas a promover la participación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

En línea con este compromiso, surge este proyecto, con casi tres años de vida, Motor de Ciudadanía Activa (MCA) como una iniciativa de este órgano para activar e impulsar la participación de los jóvenes como agentes de ciudadanía activa, en consonancia con sus fines de promover y dinamizar la participación efectiva y democrática de los sectores afectados por la programación general de la enseñanza no universitaria.⁸

⁸ DECRETO 36/2003, de 24 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento del Consejo Escolar de Canarias.

Como se sabe, la participación infantil y juvenil es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los derechos del Niño (CDN). En referencia a la garantía de estos derechos en los espacios educadores, se faculta que la administración educativa y sus órganos de participación promuevan el ejercicio efectivo de los derechos del alumnado a participar en el funcionamiento y en la vida del centro y en los órganos que correspondan y en los espacios que requieran.

La participación activa del alumnado en sus ecosistemas educadores, desde su implicación con plena capacidad decisoria y sentido crítico en “la” y “su” educación es no sólo principio rector de la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, sino una necesidad del sistema educativo obligatorio.

En base a lo anterior y tomando como referencia las competencias que el Consejo Escolar de Canarias tiene asignadas de acuerdo con su ley constitutiva, hoy es una necesidad revitalizar los procesos participativos del alumnado que han sido referentes en los últimos años, así como generar otros colaborativos “desde” y “entre” toda la comunidad educativa como respuesta y afrontamiento al “*apagón*” social vivido, en estos ultimo años, especialmente por los efectos de la pandemia, con el objetivo prioritario y finalista de: *promover su participación, potenciar su colaboración y papel activo en la educación y fortalecer con ello su ciudadanía activa.*

Desde la perspectiva de la realidad actual en este proyecto se entiende la participación del alumnado como algo más que un derecho, se conceptúa como un proceso gradual de aprendizaje mediante el cual comparten con los adultos las decisiones que les afectan, tanto en la vida propia como la del centro educativo, la comunidad y entorno próximo. La participación del alumnado no es un fin en sí misma, tiene el valor de ser un medio para la mejora de los procesos educadores y es un componente fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía y el respeto a la democracia.

La competencia para participar se adquiere gradualmente con la práctica y precisa de la participación y colaboración en proyectos compartidos. Participar significa tomar parte en un asunto común, colaborar significa trabajar conjuntamente con otras personas para conseguir un fin.

Desde esta conceptualización de que “la participación del alumnado es un ejercicio de ciudadanía activa”, este proyecto apuesta por promover, apoyar y favorecer el papel activo del alumnado en la educación de forma que colabore en construir, aceptar y practicar normas de convivencia de acuerdo con los valores democráticos, ejercite sus

derechos, libertades, responsabilidades, cumpla los deberes, y defienda los derechos de los demás. Con ello el alumnado adquiere la competencia social y ciudadana y las demás competencias relacionadas con la comunicación, la información, y el conocimiento de la realidad, la competencia cultural y artística, la autonomía y la iniciativa personal.

Para trabajar y fortalecer estas competencias y habilidades personales y socioafectivas, se han diseñado y aplicado, en el desarrollo de este proyecto, dos ágoras: Ágora 1. La magia de colaborar y Ágora 2. Mímame, Mímate.

Ágora se denominaba el espacio, el lugar en el que los ciudadanos se reunían para discutir sobre las leyes y el futuro político de la ciudad donde confluía la vida social en la Antigua Grecia. Etimológicamente, la palabra proviene del griego ἀγορά (agorá), que deriva del verbo de ἀγείρω (agueíro), que significa 'reunir'. En este proyecto es el lugar físico y virtual donde el alumnado se reúne, desde la coordinación y liderazgo del alumnado protagonista MCA para reflexionar y discutir de todos los temas que les afectan y en los que su percepción, opinión y propuestas son necesarias (ver vídeo: Ágora MCA – Proyecto MCA).

Dada la temática de este foro y de acuerdo a las actividades a desarrollar y planificar en esta experiencia, se comparte con ustedes dos experiencias que desarrollan, por una parte, una acción orientada a animar la participación (Acción 2: Dinámicas enlazadas) y, por otra, una acción orientada a explorar necesidades, opinar y generar respuestas (Acción 3: Aplicación de un cuestionario), como parte de las cuatro acciones a desarrollar y planificar, relacionadas con la construcción de la "empatía socioemocional" y el bienestar personal y comunitario.

2. Objetivos

Siendo muchos los aspectos que afectan y promueven la salud mental, en este trabajo se considera muy importante el “clima del aula” y/o “clima de centro”, por ello, con esta ágora se pretende reflexionar sobre las interacciones personales que se dan a diario y en cómo esto repercute en nuestro día a día, ya sea de forma positiva o negativa.

Más concretamente, el Ágora MCA: Mímame, Mímate, tiene por objetivos, desde la participación de toda la comunidad educativa, reflexionar, discutir e intercambiar puntos de vista en referencia a la importancia de una buena salud mental de educadores y alumnado en sus relaciones, convivencia y el clima de aula en positivo. La salud mental

es un estado de bienestar en el cual alumnado y profesorado desarrollan su potencial, conviven y afrontan las tensiones de la vida y trabajan de forma productiva y fructífera.

AUDIOVISUAL ÁGORA 2: ÁGORA 2: MÍMAME – MÍMATE

<https://youtu.be/TqyKmBs0MHc>

3. Contextos de aplicación

En este proyecto, en esta experiencia están participando 35 centros de Secundaria de la mayoría de las Islas Canarias (excepto una) y alrededor de 90 alumnos de 3º y 4º de la ESO, así como unas 36 profesoras y profesores.

4. Aplicación y resultados

Para el desarrollo de esta Ágora se han propuesto cuatro acciones, a modo de guía, como sugerencias para cada centro. Se trata de actividades flexibles en sus contenidos, objetivos e implementación para que se puedan adaptar a los procesos de participación del alumnado de cada centro educativo y comunidad educativa, así como coordinar con otros procesos que se estén o se tenga previsto desarrollar.

ACCIÓN 1: PREPARACIÓN

En coordinación con el equipo técnico del proyecto, cada grupo motor MCA planificará las actividades que vaya a realizar para llevar a cabo los contenidos del Ágora.

ACCIÓN 2: ANIMAR A LA PARTICIPACIÓN

Su objetivo es presentar la propuesta de participación a todo el alumnado y a la comunidad educativa y animar a que el máximo de sus componentes colabore en su desarrollo. Para esta acción se pueden usar las redes de información y comunicación de cada centro, grupo y/ o aula. Se propone como guía-orientación la siguiente actividad: Se

aporta un audiovisual para activar la motivación a la participación.

<https://youtu.be/BHiqgc1-TdU>

DINAMICA (EnLaZaDoS/aS)

a. Objetivos:

- Favorecer la convivencia positiva en el aula y en el centro, así como la salud mental y emocional del alumnado.
- Identificar actitudes y conductas que contribuyen a mejorar el clima de aula/centro.

b. Lugares donde se puede desarrollar: Aula, recreo, tutorías, sala de profesores...

c. Material: Folios, cartulinas, tijeras, rotuladores, etc.

d. Desarrollo:

Cada participante debe crear su ESLABÓN donde identifique una actitud propia que esté dispuesto/a a ofrecer a su entorno para mejorar el clima en su aula/centro. Cada ESLABÓN debe tener su propia forma, siempre y cuando pueda conectarse con el resto, y que simbolice esa actitud que cada uno/a quiere poner en valor.

La persona encargada de dinamizar esta actividad repartirá el material a los participantes y prepondrá la siguiente pregunta ¿Qué actitud puedes ofrecer para crear un buen clima en el aula conectando en positivo con tus compañeros/as? ¿Qué cosas te conectan con tus compañeros/as?

Animará a que, desde esta reflexión, cada participante debe crear su ESLABÓN de manera que, una vez creado y personalizado, pueda conectarse con los eslabones del resto de participantes creando una cadena.

Esta cadena plasmará las claves que creemos necesarias para establecer un buen clima en nuestra aula/centro educativo.

Por último, se anima a compartir por redes fotos, videos, etc. de los eslabones unidos, acompañados con una reflexión o frase sugerida por la dinámica.

ACCIÓN 3: GENERAR YOPINAR

El objetivo de esta acción es recabar percepciones, opiniones y propuestas sobre la salud mental y, el bienestar emocional como parte de ésta, explorando el "clima de aula" como contexto favorecedor del desarrollo personal y social, generado por interacciones socioafectivas positivas entre los/las estudiantes y el profesorado, donde todos/as perciben apoyo y solidaridad mutua, se sienten respetados, así como identificados con el curso y su centro educativo.

Para facilitar el logro de esta acción se diseña y aplica un cuestionario (Formulario Google), elaborado por el grupo motor de compañeros/as del proyecto MCA, con el objetivo de recabar las percepciones y opiniones sobre las conductas, positivas y menos positivas, que favorecen la convivencia, mejoran el clima escolar y promueven la salud mental, en especial, el bienestar emocional de todas las personas (alumnado y profesorado) en cada aula y centro educativo.

Se invita a generar debate e intercambiar puntos de vista libremente de manera constructiva para identificar y visualizar actitudes, emociones y conductas que puedan favorecer o interferir en la convivencia y en el clima del aula y del centro, con el objetivo de generar recursos personales y de grupo para dar respuesta a las necesidades detectadas

ÁGORA 2: MÍMAME, MÍMATE:

<https://www.youtube.com/watch?v=TqyKmBs0MHc>

CUESTIONARIO ÁGORA 2:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScxAel3A4URugfRtzK86y3bh6WpXCTL>

[Tb_oOU8luluTAi5j1g/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScxAel3A4URugfRtzK86y3bh6WpXCTL/Tb_oOU8luluTAi5j1g/viewform?usp=sharing)

Algunos resultados del cuestionario:

Han participado en el cuestionario más de 1.400 estudiantes y unos 36 profesores de Secundaria. Describimos los resultados de algunas de las cuestiones más relevantes relacionadas con las actitudes y conductas, positivas y menos positivas, que afectan a la convivencia, mejoran el clima escolar y promueven la salud mental, en especial, el bienestar emocional del aula y del centro.

Participantes por sectores

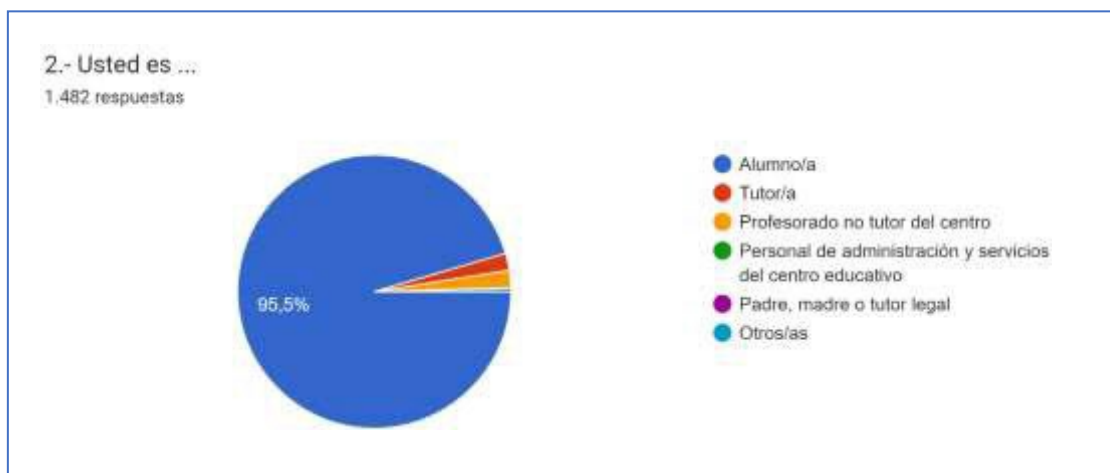


Figura 1. Participantes

La participación del alumnado en el cuestionario es, hasta hora, casi masiva (95%). Llama la atención que participan con el mismo porcentaje tutores/tutoras y profesorado no tutor. (Figura 1). Este último resultado sería un dato a estudiar y analizar cuando se disponga de porcentajes de respuesta más amplios.

Emociones en el aula

3.- De las siguientes emociones ¿Cuáles observa habitualmente en el aula?

1.482 respuestas

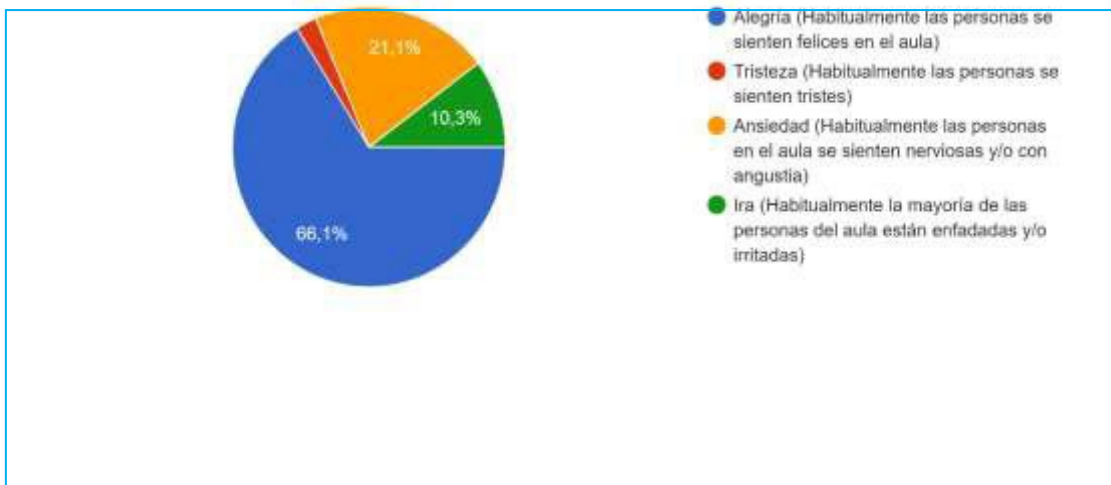


Figura 2. Emociones habituales en el aula

Tal como se observa en el gráfico de la Figura 2, si bien la Alegría es la emoción que predomina habitualmente en el aula, hay que destacar la presencia de un tercio de emociones reactivas que generan interferencias por conductas de desajuste y falta de control en el aula. Que la Ansiedad (21,1 %) y la Ira (10,3 %) sean emociones que se identifican con frecuencia en el aula es un dato para contrastar e investigar.

Conductas interferentes en el aula

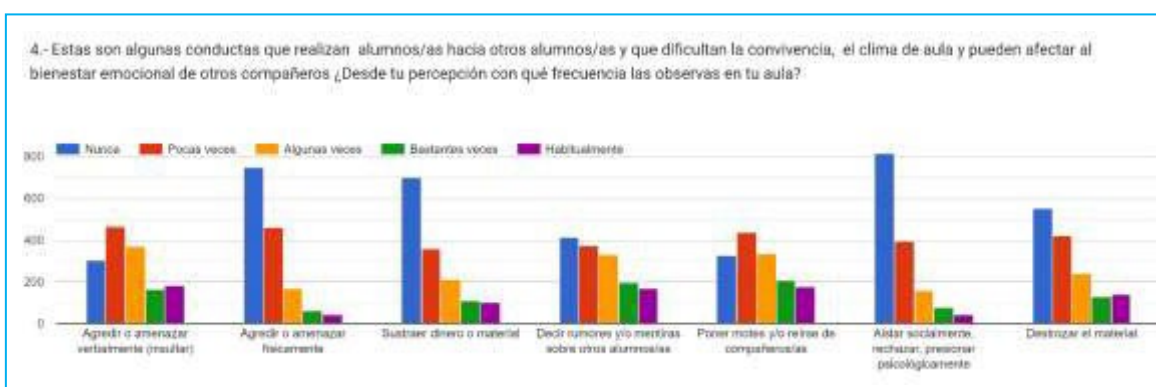


Figura 3. Conductas interferentes en el aula

Si observamos la Figura 3, hay que destacar, entre otras, la frecuencia de conductas como *Agredir o amenazar verbalmente*, *Decir rumores y/o mentiras sobre otros alumnos o alumnas*, *Poner motes y/o reírse de compañeros* y *Destrozar el material*. Es evidente el efecto distorsionante de estas conductas que dificultan la convivencia, el clima de aula y afectan, sin duda, al bienestar emocional del alumnado afectado.

Conductas interferentes hacia el profesorado



Figura 4. Conductas interferentes hacia el profesorado

Tal como se refleja en la Figura 4, las cinco primeras conductas interfieren de manera notable en las relaciones con el profesorado. Preocupa la frecuencia con la que el alumnado Incumple las instrucciones del profesorado, No atiende a sus explicaciones o Interrumpe, molesta y no le deja dar clase.

Actitudes y conductas del profesorado

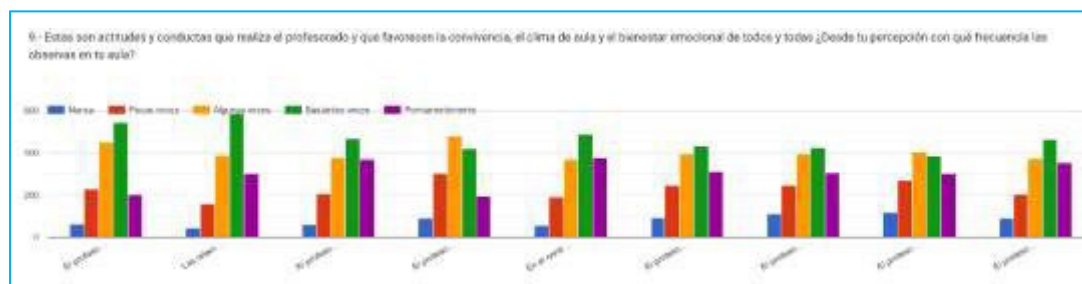


Figura 5. Actitudes y conductas del profesorado

Si observamos la Figura 5, destacan varias actitudes y conductas que inciden directamente en el bienestar socioafectivo personal y del ecosistema aula, tales como: *El profesorado de mi centro tiene buenas expectativas sobre el alumnado*; *El profesorado disfruta dando clase*; *El profesorado del centro da seguridad y serenidad al alumnado*;

El profesorado del centro se preocupa y ocupa de las emociones. Es preciso señalar que esta última cuestión evidencia la necesidad de trabajar de forma más sistemática e intensa las emociones en el aula.

ACCIÓN 4:

El objetivo de esta acción es:

- a) Analizar y elaborar por el grupo motor la información recogida.
- b) Presentar y compartir los resultados.
- c) Generar los debates que desde la información recogida se consideren en cada centro o comunidad educativa en:
 - Aula.
 - Junta de delegados.
 - Espacios de debate participativo del centro.
 - Consejo escolar de centro.
 - Otros...

En concreto, esta Acción 4 pretende que, motivados por el grupo motor de cada centro, todos los participantes del centro reflexionen sobre la realidad y actúen para mejorarla. Para ello, el analice y elabore por el grupo motor del centro la información recogida, se presente públicamente el resultado de este análisis y especialmente se generan los debates que, desde la información recogida, se consideren en cada centro o comunidad educativa en las aulas, por la junta de delegados, en los espacios de debate participativo del centro y en el consejo escolar, entre otros.

En esta acción se debe promover que todos los componentes de cada aula o centro sean conscientes de sus emociones y de las de los demás, generando empatías socioafectivas que activen procesos de mejora y cambio en el ecosistema emocional y social del aula y del centro, desde la participación efectiva y corresponsabilidad.

5. Conclusiones. Algunas consideraciones y propuestas

Los datos evidencian que las emociones están muy presentes en las aulas, espacios y laboratorios de convivencia, de aprendizaje y de vida.

Emociones que se siente, se viven y se contagian y que es preciso educar.

Esta actividad pone en valor que el clima de aula y su ecosistema es un escenario que configura un modelo emocional y promotor de salud mental en general y de bienestar personal y comunitario.

De entre las emociones que se detectan en esta *Ágora* destaca el porcentaje de alumnado

que manifiesta sentirse ansioso, con ira o triste, emociones que afectan a la convivencia, al bienestar y al proceso de aprendizaje.

Además, se aprecian rasgos de hostilidad y/o violencia emocional y conductual en la comunicación entre iguales y con el profesorado. Una hostilidad o violencia, en ocasiones, ignorada o considerada como algo habitual y que requiere acciones de implicación y corresponsabilidad por parte del alumnado y del profesorado.

Desde el grupo motor de este proyecto se plantean algunos interrogantes ¿Estamos en una sociedad violenta emocionalmente? ¿Se reproduce en el aula? ¿Estamos educando desde Infantil y Primaria en la prevención de la violencia emocional desde la promoción de la comunicación positiva interpersonal? ¿Qué acciones de intervención educativa se deben elaborar y aplicar? ¿Qué podemos hacer para promover y fortalecer la salud mental y la educación socioafectiva en la escuela?

Con el desarrollo de este Proyecto (MCA), promovido por el Consejo Escolar de Canarias, con la implicación y colaboración del alumnado, a través de sus líderes, y del profesorado, se pretende dar respuesta a estos interrogantes con la elaboración de estrategias y recursos que contribuyan a mejorar el clima y el ecosistema socioafectivo del aula y del centro⁹. El alumnado MCA de este proyecto es consciente y trabaja para empoderarse y lograr con éxito este desafío, con entusiasmo y corresponsabilidad.

⁹ A modo de aclaración, el proyecto Motor de Ciudadanía Activa (MCA) parte de tres ideas fuerza importantes para promover y fortalecer el bienestar socioafectivo como factor clave de la salud mental.

La primera, el alumnado puede ser motor (M), por tanto, elemento clave en los procesos que se pueden llevar en el aula en referencia al clima de aula y para favorecer el bienestar emocional de todo/as las personas que en ese contexto se relacionan. Motor para movilizar actuaciones y procesos que pongan en valor la importancia de estas emociones de comunicación socioafectiva. Tienen energía, actitud, capacidad y competencias para ello.

La segunda, ciudadanía (C), que refleja que el alumnado, apoyado desde el CEC es motor de ciudadanía implicada en el “bien común” y en este caso concreto en la promoción de la salud mental y relacional. Sus competencias sociales y ciudadanas se deben potenciar desde su sensibilización, concienciación e identificación de estas emociones presentes en el aula, así como de las actitudes y conductas del alumnado y educadores que, en positivo o en negativo, las potencian, modulan o promueven.

6. Referencias

- Auber, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 2008.
- Baquero, R. (1967). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Benedicto, J. y Morán, M.^a L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Castañeda, L. y Adell J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de Las Regiones “Involucrar, conectar y capacitar a los jóvenes: una nueva Estrategia de la UE para la Juventud”. Bruselas, COM/2018/269 final, 2018.
- Fernández Abascal, E. G.; García, B.; Jiménez, M.^a P.; Martín, M.^a D; Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Vygotsky, S. L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Y la tercera, **activa (A)**, desde el convencimiento que la mejora de la salud mental de nuestra sociedad comienza en el aula y ésta es un escenario activo de cambio y futuro en positivo, el primer contexto educativo, de convivencia y aprendizaje que, complementario a la familia y amigos/as, se configura como un espacio de fortalezas y oportunidades para la educación emocional (véase en: Proyecto MCA. Consejo Escolar de Canarias, San Cristóbal de La laguna, 2021).

Desarrollo personal a través del cine con el alumnado de Educación Primaria

Personal development through cinema in Primary Education

Julia Ramos Hernández

María Torrecilla Casorrán

Colegio Juan de Lanuza

Resumen

Este programa de intervención se aplica a todo el alumnado de primaria, desde primero hasta sexto. Las actividades se realizan adaptándose a cada ciclo. El objetivo principal es dotar al alumnado de herramientas y recursos para fomentar su desarrollo personal y social. Para ello, a través de tres películas: Home, Wall-e y Wonder, se realizan actividades en las que el alumnado tiene la oportunidad de identificar emociones, observar diferentes maneras de comunicación, resolución de problemas, habilidades comunicativas, etc. Cada película corresponde a un ciclo y las actividades se desarrollan por cursos con una duración de 4 horas aproximada (2 horas para el visionado de la película y 2 horas para actividades pre y postvisionado) +. Cada película cuenta con su propia guía educativa para el profesorado y para el alumno.

El resultado de su puesta en práctica ha sido muy satisfactorio, se contó con gran participación y entusiasmo de todo el alumnado, desde la presentación de la actividad hasta el final de la misma, cuando reflejaron sus aprendizajes y reflexiones al final de la guía.

Palabras clave: Cine, desarrollo personal, habilidades de comunicación, role-playing, emociones.

Abstrac

This intervention program applies to all primary school students, from first to sixth. The activities are carried out adapting to each cycle. The main objective is to provide students with tools and resources to promote their personal and social development. To do this, through three films: Home, Wall-e and Wonder, activities are carried out in which students have the opportunity to identify emotions, observe different ways of communication, problem solving, communication skills, etc. Each film corresponds to a cycle and the activities are developed in courses with a duration of approximately 4 hours (2 hours for viewing the film and 2 hours for pre- and post-viewing activities) +. Each film has its own educational guide for teachers and students.

The result of its implementation has been very satisfactory, there was great participation and enthusiasm from all the students, from the presentation of the activity to the end of

it, when they reflected their learning and reflections at the end of the guide.

Keywords: *Cinema, personal development, communication skills, role-playing, emotions.*

1. Introducción

“La educación es el arma más poderosa que puedes utilizar para cambiar el mundo” (Nelson Mandela). Durante la etapa escolar se adquieren multitud de conocimientos y destrezas que perduran a lo largo de toda la vida. Por un lado, gran parte de estos aprendizajes se vinculan con el ámbito académico (conocimientos matemáticos, lingüísticos, idiomas...) o con la cultura general. No obstante, hay otra parte fundamental para desarrollar en la escolarización: las diferentes habilidades que nos preparan para mejorar el bienestar a nivel individual y a nivel social; es decir, que nos ayudan a vivir en sociedad de una manera positiva. Para ello, es imprescindible la puesta en marcha de actividades que eduquen en competencias relacionadas con el desarrollo personal, el bienestar emocional y la convivencia. En la presente comunicación, se proponen actividades adaptadas para cada ciclo de primaria, en las que se trabajan algunos valores importantes como la amistad, el respeto, la empatía, el amor, la gratitud... y se facilitan al alumnado una serie de herramientas y recursos para fomentar su desarrollo personal, emocional y social: identificar sus emociones en ellos mismos y en otros, observar diferentes maneras de comunicación, resolución de conflictos, habilidades comunicativas, etc. Las sesiones se dividen en dos partes: en la primera se utiliza el cine como herramienta atractiva y de comunicación para el público joven. De esta manera se establecen 3 películas diferentes, una para cada ciclo:

- 1º ciclo (1º y 2º de primaria): *“Home” (“Hogar, dulce hogar”)*
- 2º ciclo (3º y 4º de primaria): *“Wall-e”*
- 3º ciclo (5º y 6º de primaria): *“Wonder”*

Durante esta parte, la película se pausa en algunas ocasiones para analizar con mayor profundidad determinadas escenas que nos permiten cumplir con los objetivos planteados. En la segunda parte se realizan actividades en torno a las diferentes películas o escenas que se han visionado. Se adjuntan en los Anexos 1, 2 y 3 las diferentes guías educativas correspondientes a cada ciclo.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general:

- Fomentar el desarrollo personal, emocional y social del alumnado.

2.2. Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades sociales y habilidades comunicativas.

- Identificar las diferentes emociones en ellos mismos y en los demás.
- Conocer alternativas de comunicación asertiva ante situaciones conflictivas.
- Dotar al alumnado de herramientas para resolver los problemas cotidianos.
- Empatizar con otras personas.

3. Contextos

Estas actividades se desarrollan en todos los cursos de educación primaria, desde 1º a 6º, es decir, en edades comprendidas entre 6 y 12 años. Se realizan en el ámbito escolar, a nivel de aula o curso y durante el periodo lectivo. La duración de la actividad es de aproximadamente 4 horas y media. La primera parte, correspondiente al visionado de la película y actividades previsionado, durará alrededor de 2 horas. Posteriormente, se realiza un descanso para que salgan al recreo, y tomen un almuerzo (generalmente tiene una duración de 30 minutos). A la vuelta, se retoma la segunda parte de la sesión, en la que se realizan las actividades propuestas durante 1h y media.

Es importante que todo el alumnado pueda participar en la actividad, ya que no existen criterios excluyentes para los participantes. En el caso de existir algún tipo de dificultad, la actividad debe adaptarse. Como ejemplo, en el Anexo 1 se presentan dos propuestas de actividades. En la opción A, el alumnado tiene que dibujar un planeta, y en la opción B tienen que rodear aquello que incluirían en su planeta. Esta adaptación pretende favorecer la consecución del objetivo en el alumnado que tenga bajo desarrollo motor o problemas con la psicomotricidad fina, puesto que la edad de los destinatarios es el primer ciclo de la primaria y en el grupo en el que se realizan se encuentra un alumno con dificultades en la motricidad fina

4. Aplicación y resultados

La aplicación del programa se realizó en el Colegio Juan de Lanuza (en Zaragoza), durante dos semanas de enero de 2023. En cada curso de primaria encontramos dos vías, con 23 alumnos en cada aula aproximadamente. Cada día de la semana se realizó la actividad con un curso, y se juntaban ambos grupos en un mismo espacio para hacerlo a la vez. La actividad empezaba a las 9h; la hora de entrada al colegio, y terminaba a las 13.15h, con media hora para el recreo. En todos los grupos, se crean diferentes subgrupos de 5 o 6 personas para trabajar la puesta en común de las actividades. Todo el alumnado tiene la guía educativa impresa, que servirá para hacer las actividades y llevarlas posteriormente a casa para abrir la comunicación en casa sobre los temas trabajados en el aula.

4.1. “Home”. Actividad para el primer ciclo. Anexo 1.

Sinopsis: Los Boop son una raza de alienígenas. Sus mayores enemigos son la raza alienígena Gork. Los Boop siempre escapan de los Gork, pero esta vez les han encontrado, así que van a tener que buscar un nuevo hogar.

Han elegido el planeta Tierra como su nuevo hogar. Tip es la única humana que queda en el planeta Tierra. Conocerá a Oh, un Boov que ha sido desterrado por poner en peligro a toda su especie. Juntos buscarán a la madre de Tip. Será el viaje de sus vidas, donde descubrirán diferentes emociones y el valor de la amistad.

1. PENSAMOS ¿Qué relación tiene Oh con cada uno de estos personajes?

En esta actividad se muestran imágenes de los personajes. Cada pequeño grupo de 5 o 6 personas debe debatir qué relación tiene Oh con cada uno de ellos, si son amigos, enemigos, familia, conocidos... Posteriormente se hace una puesta en común para valorar la relación que tienen en función de cómo lo están tratando. Esta actividad nos permite desarrollar el pensamiento crítico frente a las relaciones sociales analizando lo cómo nos hacen sentir las actuaciones de los demás.

2. DEBATIMOS.

- ¿Qué es la amistad?
- ¿Qué significa ser un buen amigo? ¿Qué hace un buen amigo?
- ¿Se puede tener más de un buen amigo?

Se responden estas preguntas por grupos, y se hace un breve role-playing de cosas que hace un buen amigo y un buen compañero, y cómo podemos mejorar poniendo ejemplos de conflictos que ocurren en clase en el día a día.

3. ESCENIFICAMOS.

Los Boov cambian de color según su estado emocional. ¿Cómo cambiamos las personas según las emociones que sentimos?

Se continúa con el role-playing por grupos, y muestran emociones a través de comunicación no verbal, el resto de la clase tiene que adivinar qué situación representan analizando la expresión no verbal de sus compañeros

4. IDENTIFICAMOS CÓMO NOS SENTIMOS. El baile de Boov Parte 1. ¿Serás capaz de dejarte llevar al ritmo de la música?

Parte 2. Bailamos identificando nuestras emociones y características personales.

Para finalizar la actividad, se pone la música de la película y todos pueden bailar libremente, dejándose llevar con diferentes estilos de música. Luego se tratan las emociones que han experimentado durante el baile.

Se ofrece una ficha de actividades para realizar en casa y compartir con la familia

favoreciendo la comunicación casa-escuela. No es un concepto de deberes, ya que los alumnos no tienen que traerla de vuelta al centro.

4.2 “Wall-e”. Actividad para el segundo ciclo. Anexo 2.

Sinopsis: WALL·E, un robot basurero que lleva 700 años limpiando una deshabitada Tierra, descubre una nueva misión en su vida cuando se encuentra con EVA, un lustroso robot explorador. EVA se da cuenta de que WALL·E ha dado accidentalmente con la clave que puede hacer de la Tierra un planeta habitable otra vez y juntos regresan al espacio para vivir la mayor de las aventuras.

4.2.1. Se crean los grupos de alumnos y analizamos cada uno de los personajes principales de Wall-e, los describimos y hablamos sobre las relaciones que tienen entre ellos en las diferentes partes de la película.

4.2.2. Por grupos, se responden, se debaten y se ponen en común las siguientes preguntas:

4.2.2.1. ¿Cómo aparece la Tierra donde vive WALL-E al principio? ¿Te gustaría vivir allí? ¿Y al final? ¿Cómo crees que estará dentro de unos años en la película? ¿Y en la actualidad?

4.2.2.2. ¿Cómo son los humanos en la nave física y socialmente? ¿Por qué? ¿Te gustaría ser uno de ellos?

4.2.2.3. ¿Qué opinas de la relación de EVA y Wall-E? ¿Son buenos amigos? ¿Por qué dices eso?

4.2.2.4. ¿Qué crees que siente EVA cuando descubre que Wall-E no es el mismo?

¿Qué acto reactiva de nuevo la memoria de Wall-E? ¡Un beso!

1. Analizamos la comunicación. Por parejas, deben expresar una de estas emociones a tu compañero/a y él o ella debe adivinar qué emoción es. Después, será al revés. No pueden hablar ni hacer sonidos:

- Alegría
- Miedo
- Asco
- Enfado
- Tristeza
- Vergüenza
- Sorpresa
- Desprecio
-

Versión 2: Saldrá un voluntario, le diremos al oído una emoción y el público deberá adivinarla, organización por equipos con un portavoz.

2. Dramatización de las profesoras. Las profesoras presentes representan una de las siguientes escenas. Todos deben decir si es apropiado o no, si lo han hecho alguna vez y cuál sería la mejor manera de actuar en estas situaciones-
 - Nos toca trabajar en grupo con un compañero que no nos gusta (Cara de desagrado)
 - Alguien hace un comentario que no nos gusta (cara de burla/desprecio)
 - Pedimos perdón por algo que hemos hecho mal (sin sentimiento)
 - Un compañero dice una respuesta equivocada a una pregunta del profesor (risa disimulada de burla)
 - Intentamos resolver un conflicto con un compañero sin mostrar interés (no miramos a la cara)
3. Al final de la guía educativa que tiene cada alumno, hay una actividad final que pone “¿qué he aprendido hoy? Puedes citar alguna cosa que quieras proponerte hacer o cambiar de aquí en adelante”; deberán rellenarla a nivel individual.

4.3 “Wonder”. Actividad para el tercer ciclo. Anexo 3.

Sinopsis: Wonder narra la vida de Auggie Pullman, un niño de 10 años nacido con una malformación facial – el Síndrome de Treacher Collins -, que le ha obligado a vivir de hospital en hospital siendo operado hasta en 27 ocasiones. Su vida ha transcurrido entre las paredes de su casa, junto a su familia y su perrita Daisy. Su madre se ha encargado de educarle hasta ahora, pero ha llegado la hora de que conozca mundo y se enfrente a su mayor reto: ir por primera vez al colegio e intentar ser aceptado por profesores y compañeros, pese a ser diferente al resto por su discapacidad.

Esta película aborda temas como el acoso escolar (bullying), la autoestima, el autoconcepto, el respeto y la tolerancia hacia la diferencia, aceptación... Todos ellos muy interesantes para vosotros, pues a diario os enfrentáis a situaciones similares o en las que debéis usar dichos valores.

1. Se crean los grupos y analizamos cada uno de los personajes principales de Wonder, los describimos y hablamos sobre las relaciones que tienen entre ellos. Por grupos, se responden, se debaten y se ponen en común las siguientes preguntas: ¿Qué opinión tienes de los personajes? ¿Quién dirías que es más valiente? ¿Y a quién elegirías como amigo? ¿Por qué?
2. ¿Qué crees que representa el casco en la película? ¿Cuándo te pondrías tú un

casco? Entramos en la adolescencia, el cambio del cuerpo, ¿nos pondríamos todos un casco físicamente!, pero... y en las actividades de clase de mates o de alemán o de francés, o en el recreo! Vigilad atentos si alguien intenta ponerse un casco para ayudarle a quitárselo.

3. Descripción de lo que es la autoestima y su importancia.
4. Definimos Acoso Escolar. ¿Qué emociones provoca en las víctimas, acosadores y observadores?
5. Definimos la comunicación agresiva, asertiva y pasiva y hacemos role-playing de cada una de ellas, aportando opciones para comunicarnos de manera asertiva en diferentes situaciones.
6. Al final de la guía educativa que tiene cada alumno, hay una actividad final que pone “¿qué he aprendido hoy? Puedes citar alguna cosa que quieras proponerte hacer o cambiar de aquí en adelante”; deberán rellenarla a nivel individual.

Si alguna actividad no se realiza en clase, pueden continuar con su reflexión en casa.

5. Conclusiones

Las actividades fueron muy bien recibidas en todo el alumnado, tanto antes de su realización (durante la presentación de la película y de los ejercicios) como el feedback que aportaron posteriormente. Todos los participantes estuvieron muy involucrados y volcados con la actividad. Mostraban entusiasmo para dar sus respuestas y para interactuar con el grupo. Se adjuntan algunos ejemplos en los anexos 4,5,6 de las reflexiones de alumnos después de la actividad en cada ciclo.

Cabe destacar que en el transcurso de los role-playing, se trabajaron ejemplos de conflictos que se dan en el aula en el día a día, con alumnos y alumnas elegidos por la orientadora y la tutora para desarrollar determinados roles. Fue una gran oportunidad para exponer situaciones conflictivas, y dar algunos recursos y herramientas para su solución desde una perspectiva más objetiva que cuando ellos están inmersos en el conflicto.

6. Referencias bibliográficas

- ALTUNA, J.M y ARRETXE, I. Inteligencia emocional, Educación Primaria 3er ciclo. Guipúzcoa. Gráficas Zubi.
- CARUANA, A. y TERCERO, M.P. (2011). Cultivando emociones. Valencia: Generalitat Valenciana (Azorín).
- CARUANA, A. y GOMIS, N. (2014): Cultivando emociones 2. Valencia: Generalitat Valenciana (Publicaciones Generalidad Vale).
- CARUANA, A. (2010): Aplicaciones educativas de la psicología positiva. Alicante:

Gráficas Hispánica.

COBO, M. Programa de desarrollo infantil en competencias emocionales, ciclo 3º de primaria. Madrid: Publicaciones ICCE (Gráficas Tetuán).

GARMEDIA, I. (2008): Inteligencia emocional, Educación Primaria 1er ciclo. Guipúzcoa: Gráficas Zubi.

HUE, C. (2008): Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.

HUE, C. (2007): Pensamiento emocional. Zaragoza: Mira editores.

RODRÍGUEZ, A. (2018): Educaemoción: La Escuela del corazón. Madrid: Santillana

SAVATER, F. (2010): El valor de educar. Barcelona: Book Print Digital

Vallés, A. (2010): Programa de refuerzo de las habilidades sociales I. Madrid: Editorial EOS.

VITORIA, S y ETXEBERRIA, T. Inteligencia emocional, Educación Primaria 2º ciclo.

Guipúzcoa. Gráficas Zubi

Guía “Toca Cine” (2018), nº 29. Valencia: UPCCA- VALÈNCIA/PMD y Universidad de Valencia.

Programa Cine y Educación (2017) Badalona: Centro de Comunicación y Pedagogía.

7. Anexos

Anexo I. Guía educativa “Home” (1º ciclo) Opción A

5. ¿Cómo sería un planeta perfecto para ti? Dibújalo e incluye los elementos que consideres más importantes.



Los Boop son una raza de alienígenas. Sus mayores enemigos son la raza alienígena Gork. Los Boop siempre escapan de los Gork, pero esta vez les han encontrado, así que van a tener que buscar un nuevo hogar.

Han elegido el planeta Tierra como su nuevo hogar. Tip es la única humana que queda en el planeta Tierra. Conocerá a Chi, un Boop que ha sido desterrado por poner en peligro a toda su especie. Juntos buscarán a la madre de Tip. Será el viaje de sus vidas, donde descubrirán diferentes emociones y el valor de la amistad.



Nombre y apellidos:

Opción B

5. ¿Cómo sería un planeta perfecto para ti? Rodea las características que tendría tu planeta perfecto y añade alguna más.

Flores

Animales

Árboles

Personas

Mi familia

Un colegio

Mis amigos

Televisión

Alegría

Ordenadores

Deportes

OTROS....



Los Boop son una raza de alienígenas. Sus mayores enemigos son la raza alienígena Gork. Los Boop siempre escapan de los Gork, pero esta vez les han encontrado, así que van a tener que buscar un nuevo hogar.

Han elegido el planeta Tierra como su nuevo hogar. Tip es la única humana que queda en el planeta Tierra. Conocerá a Oh, un Boov que ha sido desterrado por poner en peligro a toda su especie. Juntos buscarán a la madre de Tip. Será el viaje de sus vidas, donde descubrirán diferentes emociones y el valor de la amistad.



Nombre y apellidos:

1. PENSAMOS ¿Qué relación tiene Oh con cada una de estos personajes?

¿Son amigos?



OH



TIP



KYLE



CAPITÁN SMEK



COMANDANTE GORG

2. DEBATIMOS.

- ¿Qué es la amistad?
- ¿Qué significa ser un buen amigo? ¿Qué hace un buen amigo?
- ¿Se puede tener más de un buen amigo?



3. ESCENIFICAMOS. Los Boov cambian de color según su estado emocional. ¿Cómo cambiamos las personas según las emociones que sentimos?

- Enfado
- Alegría
- Tristeza
- Miedo
- Asco
- Vergüenza
- Sorpresa



4. IDENTIFICAMOS CÓMO NOS SENTIMOS. El baile de Boov

Parte 1.
¿Serás capaz de dejarte llevar al ritmo de la música?

Parte 2.
Bailamos identificando nuestras emociones y características personales



Anexo II. Guía educativa “Wall-e” (2º ciclo)

Cuaderno para el visionado de la película WALL-E



Resumen:

WALL-E, un robot basurero que lleva 700 años limpiando una deshabitada Tierra, descubre una nueva misión en su vida cuando se encuentra con EVA, un lustroso robot explorador. EVA se da cuenta de que WALL-E ha dado accidentalmente con la clave que puede hacer de la Tierra un planeta habitable otra vez y juntos regresan al espacio para vivir la mayor de las aventuras.

Nombre y apellidos: _____

ANALIZANDO PERSONAJES:



COSAS CURIOSAS PARA PONER ATENCIÓN

- ¿Cómo se comunican WALL-E y EVA entre ellos?
- ¿Quién considerarías que se ha portado como un valiente? ¿Por qué?
- ¿Quién de los personajes elegirías como amigo o amiga? ¿Por qué?

La prevención del abuso sexual en infantil en el ámbito educativo como promoción del bienestar emocional y la seguridad

The prevention of child sexual abuse in the educational field a promotions of emotional well-being and safety

Carla Román Segura

Diana Villarroya Domenech

Fundación Vicki Bernadet.

Resumen

La metodología de prevención de abuso sexual infantil que la Fundación Vicki Bernadet desarrolla con toda la comunidad educativa y en las diferentes etapas evolutivas, se adapta a las necesidades de la infancia, familias y profesorado, ayudando a crear en el ámbito educativo un espacio de aprendizaje, acogida, seguridad, orientación y acompañamiento, así como dotando de recursos a todas las personas adultas para actuar como figuras de referencia a las que recurrir. Resulta clave dotar a los niños, niñas y adolescentes de información suficiente para poder identificar situaciones abusivas, comportamientos inadecuados o sensaciones de malestar que requieren de actuación adulta protectora. Es por ello que es necesario implicar a toda la comunidad educativa en esta labor. Esta comunicación pretende mostrar esta metodología, así como beneficios de la misma,

Palabras clave: prevención, abuso sexual, educación, infancia, protección.

Abstract

The methodology of prevention of child sexual abuse that the Vicki Bernadet Foundation develops with the entire educational community and at different stages of development, is adapted to the needs of children, families and teachers, helping to create in the educational sphere a space of learning, hospitality, security, guidance and accompaniment, as well as providing resources to all adults to act as reference figures to which to turn.

It is essential to provide children and adolescents with sufficient information to be able to identify abusive situations, inappropriate behavior or feelings of discomfort that require protective adult action. That is why it is necessary to involve the entire educational community in this work.

This communication aims to show this methodology, as well as the benefits of it.

Keywords: *prevention, sexual abuse, education, childhood, protection*

1. Introducción La Fundación Vicki Bernadet es una fundación sin ánimo de lucro especializada en el abordaje del abuso sexual infantil desde 1997. Sus principales objetivos son prevenir el abuso sexual infantil, así como brindar apoyo psicológico y legal a las víctimas de toda España, y en particular de Cataluña y Aragón, territorios donde están ubicadas sus dos principales delegaciones. El abuso sexual infantil (ASI) es una forma de maltrato infantil que puede tener efectos graves y duraderos en la salud y el bienestar de los niños y niñas. Según estudios recientes, la prevalencia del abuso sexual infantil en Europa es alarmantemente alta, afectando a uno de cada cinco niños y niñas. Por ejemplo, un metaanálisis realizado por Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser y Bakermans- Kranenburg (2011) encontró que la prevalencia del ASI en Europa era del 19,7%. Un estudio más reciente (Pereda, Guilera, Forns y Gómez-Benito, 2020) encontró que la prevalencia del ASI en muestras comunitarias y de estudiantes en Europa era del 20,3%. Además, un estudio nacional realizado en Suiza encontró que el 22% de los niños y niñas habían experimentado algún tipo de abuso sexual antes de los 18 años (Chassot, Martin y Stathopoulos, 2021). Asimismo, muchos estudios han demostrado el impacto que puede tener, tanto en los resultados académicos, como en la adquisición de competencias clave de la esfera social, entre otras muchas otras consecuencias físicas y psicológicas.

Existen diferentes tipos de abuso sexual infantil, el 80% se produce en el ámbito intrafamiliar o entornos de confianza (familia extensa, ámbito educativo, ocio y tiempo libre) y puede darse de una persona adulta hacia un menor o entre iguales; por lo tanto, en la mayoría de ocasiones, la persona que abusa es una persona de máxima confianza del menor, aunque socialmente lo esperado es que sean personas desconocidas o ajenas al mismo.

Es por ello que el trabajo preventivo y de concienciación es más importante si cabe, rompiendo mitos y fomentando entornos seguros en los que los menores puedan revelar.

Asimismo, la detección precoz junto con la buena respuesta del entorno, correlaciona con menor impacto emocional y un aumento de estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, un estudio realizado por Hosokawa y Katsura (2019) encontró que la detección precoz del abuso sexual infantil se correlaciona con una menor gravedad de los síntomas psicológicos en las víctimas de abuso sexual. Kliethermes, Garand y Mattson (2021) encontraron que los niños y niñas que recibieron una buena respuesta del entorno después de experimentar abuso sexual tenían una mayor probabilidad de desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas. Desde el departamento de formación de la entidad, se trabaja la prevención del abuso sexual a través formaciones (presenciales y online), charlas, jornadas y, fundamentalmente, programas de prevención para niños, niñas y adolescentes. La lógica de los programas de prevención infantojuveniles que se ofrecen tiene una perspectiva integradora, haciendo que toda la toda la comunidad educativa forme parte, incluyendo, además de menores, a las familias y profesionales. Esta comunicación pretende mostrar dicha metodología y los beneficios psicológicos y sociales de la prevención comunitaria del abuso sexual infantil.

2. Objetivos

Las diferentes acciones tienen los siguientes objetivos comunes: En los menores:

- Comprender qué es el abuso sexual infantil (ASI) y su dinámica.
- Mejorar la adquisición de competencias clave haciendo énfasis en las competencias sociales.
- Adquirir estrategias de protección frente al abuso.
- Aumentar la seguridad, autoconcepto y autoconocimiento para amortiguar el impacto emocional del ASI.
- Identificar figuras de referencia a las que puedan pedir ayuda.

Con familias y docentes:

- Desmontar mitos y falsas creencias en relación al ASI.
- Promover la educación afectivo sexual de los niños y niñas y adolescentes, desde la promoción de la salud.
- Ofrecer estrategias de buenas prácticas para la primera respuesta ante la revelación que minimice la victimización secundaria.

- Ofrecer las herramientas necesarias para que los docentes puedan prevenir y abordar situaciones de abuso sexual infantil entre iguales.
- Ofrecer herramientas a las familias para la prevención del abuso sexual infantil desde la cotidianidad a través de la promoción de la salud, los vínculos saludables y el bienestar emocional de los menores.

3. Metodología

La metodología propia que hemos desarrollado durante más de 20 años de trabajo, abarca actuaciones desde edades tempranas hasta bachillerato, adaptándonos a la edad, necesidades de aprendizaje y maduración. El modelo de trabajo lo llamamos “El ciclo de la prevención” e incluye:

1. Formación básica a profesionales.
2. Formación con Familias.
3. Talleres con menores.
4. Acompañamiento posterior en la revelación y detección.

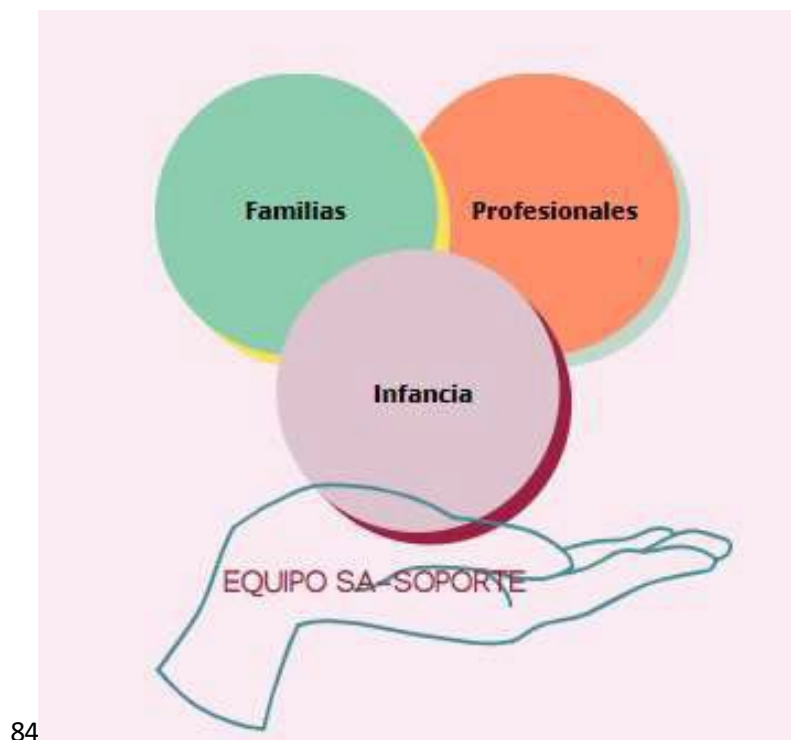


Figura 1. *El ciclo de la prevención.*

Se aconseja la realización de talleres con menores si previamente el entorno protector se ha formado, ya que tener un lenguaje común es clave para la prevención eficaz.

Este modelo de trabajo permite la construcción, desde los cimientos educativos, de

entornos seguros y protectores que permiten que los niños, niñas y adolescentes se desarrollen de manera adaptativa. Entornos predecibles, en los que las conductas ambiguas no caben, y en los que se responde a las necesidades educativas de la infancia.

3.1. Acciones de prevención con profesionales y familias

3.1.1. Formación básica: “Abuso sexual infantil: identificación, prevención, abordaje”

Esta actividad pretende que los equipos educativos conozcan la problemática del abuso sexual infantil, su dinámica y sus características. A la vez, ofrecerles conocimientos y las herramientas necesarias para detectar, abordar y prevenir posibles situaciones abusivas.

La duración de esta formación puede ser desde **3 horas**, hasta 30 con profesorado o incluso 50 con profesionales especializados (psicólogos/as o psiquiatras), siendo la mínima recomendable en el ámbito educativo de entre 12 y 16 horas.

Contenido:

- Conceptualización del abuso sexual infantil y el maltrato infantil.
- Identificación del abuso sexual infantil: detección y revelación.
- Actuación ante el abuso sexual infantil.
- Marco de la prevención.

3.1.2. Charla con Familias: “La prevención de las relaciones abusivas”

La actividad pretende dar a conocer la problemática del abuso sexual infantil a las familias de los niños y las niñas y jóvenes, ya que, a pesar de que afecta a un volumen muy alto de la población infantil, continúa siendo muy desconocida. Partiendo de la idea de que «no se puede prevenir aquello que no se conoce», el taller pretende dar herramientas para la prevención y la detección del abuso sexual a las personas más cercanas a los niños y adolescentes: sus padres, madres, abuelos, abuelas y/o tutores legales.

Esta actividad tiene un formato de taller participativo en el cual se irá preguntando y pidiendo la opinión de las personas asistentes. Se pretende generar un espacio de reflexión y debate sobre el abuso sexual infantil y sobre el papel de las familias en la prevención y protección de la infancia.

3.2. Talleres con menores

3.2.1. Tipos de actividades: Las escuelas tienen la posibilidad de implementar programas sistemáticos adaptados al momento evolutivo, lo que nos permite ofrecer cada dos cursos una actividad adaptada de manera que cuando una persona acaba su escolarización ha tenido un mínimo de 4 talleres para abordar el abuso sexual infantil. El objetivo es ofrecer estrategias de autoprotección y de actuación para los niños, niñas y adolescentes, desde la identificación de situaciones abusivas, pasando por la diferenciación de los

secretos hasta el trabajo con conductas de riesgo juveniles. Todo ello con un amplio abanico de actividades y reflexiones.

En la *Tabla 1. Tipos de talleres con menores en función de la etapa evolutiva* se pueden ver las diferentes actividades que se realizan y los materiales utilizados, como ejemplo de la metodología que se sigue.

Tabla 1. Tipos de talleres con menores en función de la etapa evolutiva.

Curso	Título	Materiales
Educación Infantil	Children Right's Up	Cuento y actividades
Educación Primaria	El lápiz de Ana y Jan. Ciclo inicial.	Cuento, actividades y reflexión
	<i>Las cortinas de aire.</i> Un cuento para prevenir. Ciclo medio	Cuento y actividades adaptadas de aprendizaje
	¿Acabamos la historia? Ciclo superior	Ejemplos de situaciones y <i>brainstorming</i>
Educación Secundaria, FP Básica y Bachillerato	Hablando prevenimos el abuso	Conversación reflexiva y debate
	Abuso sexual infantil: un problema social	Charla expositiva y preguntas.

3.2.2. Acompañamiento posterior en la revelación y detección.

Por último, desde la Fundación Vicki Bernadet, consideramos fundamental realizar un soporte, tanto a víctimas, como a familias y profesionales.

Tras el desarrollo de la tercera fase, nuestra experiencia profesional es que se reciben entre 1 y 3 revelaciones o consultas de familias y profesionales para recibir asesoramiento y orientación por casos detectados.

4. Aplicación y resultados

Para avalar nuestra metodología, mostramos las cifras de acciones de prevención del año 2022, gracias a las cuales hemos llegado a más de 12000 personas.

En la *Tabla 2* se puede observar un resumen de las acciones realizadas a nivel estatal, así como el total de personas beneficiarias de las mismas.

Tabla 2. Resumen acciones año 2022

<i>Tipos de actividades</i>	<i>Cantidad</i>
<i>Actividades primaria</i>	241
<i>Actividades secundaria</i>	112
<i>Charlas a familias</i>	38
<i>Formación a profesionales</i>	178
<i>Total de acciones</i>	569
<i>Total de beneficiarios</i>	12172

Además, desde una perspectiva de impacto y desarrollo, el crecimiento de la entidad se observa en la consolidación y presencia territorial. Se puede observar en la *figura 2. Mapa de comarcas formadas*, cómo durante los años 2021 y 2022 se han realizado formación en 18 de las 33 comarcas de Aragón.

Se ve la implicación de la población aragonesa en la formación y prevención del abuso sexual infantil y cómo esto supone un cambio de paradigma en el marco de la protección frente al abuso sexual infantil.

Nuestra meta es que todas las comunidades educativas y sociales de Aragón y, a futuro, de España, tengan un lenguaje común a este respecto, así como las herramientas para responder y hacer frente a casos de este tipo.

En Aragón, todas las comarcas señaladas han recibido al menos una acción preventiva, bien formación a profesionales, bien acciones orientadas a la población infantojuvenil, y se encuentran en contacto directo con la fundación para recibir asesoramiento y acompañamiento.

- Child Abuse & Neglect, 116, 104800. DOI: 10.1016/j.chiabu.2021.104800
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A. y Hamby, S. L. (2015). *Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the National Survey of Children's Exposure to Violence*. JAMA Pediatrics, 169(8), 746-754. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2015.0676.
- Hosokawa, R. y Katsura, T. (2019). *The relationship between time to detection of child sexual abuse and severity of psychological symptoms in female victims*. BMC psychiatry, 19(1), 1-7.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Estadística del Registro Central de Protección de Menores. Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/serie/10/&file=pcaxis>
- Klevens, J., Zhang, X. y Hoebert, E. (2015). *Estimating the number of children living in households with parental substance use disorder: U.S. 2002-2007*. Public Health Reports, 130(4), 323-328. DOI: 10.1177/003335491513000408
- Kliethermes, M., Garand, K. y Mattson, C. (2021). *Child sexual abuse and effective coping strategies: A systematic review*. Journal of Child Sexual Abuse, 30(2), 173-190.
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C. y Villatoro, J. (2018). *Prevalencia de abuso sexual en la población mexicana*. Salud Mental, 41(1), 1-11. DOI: 10.17711/SM.0185-3325.2018.001
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. y Gómez-Benito, J. (2020). *The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis*. Clinical Psychology Review, 80, 101871.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero Jurado, M. D. M., Gázquez Linares, J. J. y Oropesa Ruiz, N. F. (2021). *Relación entre la violencia de género y el abuso sexual infantil*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(8), 4221. DOI: 10.3390/ijerph18084221
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M., y Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). *A global perspective on child sexual abuse: meta-analysis of prevalence around the world*. Child Maltreatment, 16(2), 79-101.
- Valente, J. Y. y Sánchez-Meca, J. (2019). *Prevalencia del abuso sexual infantil: Una revisión sistemática*. Anuario de Psicología Jurídica, 29, 7-18. DOI: 10.5093/apj2019a1

Nos preocupas. Cuidados de enfermería desde el SILENCIO

We care about you. Nursing care from SILENCE

Laura Seral Pimentel

David Ríos Faure

Miriam Martínez Vera

Sara Molina Santa Bárbara

Alberto Labrador Salvador

Hospital Clínico Universitario Lozano Blesa, Zaragoza

Resumen

El descanso es una necesidad básica para nuestro organismo. Maslow lo coloca en la parte más baja de su pirámide y por tanto constituye una necesidad fisiológica que permite la supervivencia del organismo. La alteración del reposo/sueño en el paciente hospitalizado es una realidad y corresponde a un problema multifactorial. En diferentes estudios destaca el ruido como el factor que les resultó más molesto, seguido de la luz y de las actividades de enfermería. El ruido continuo al que se someten los pacientes durante el ingreso produce efectos físicos y psicológicos negativos en la salud pero además también afecta al personal sanitario generando estrés y falta de concentración, lo que predispone a errores y evidencia un riesgo potencial en la seguridad de los cuidados. Enfermería aborda el cuidado del paciente desde un concepto holístico. Favorecer el descanso (reposo y sueño) de los pacientes es un cuidado básico de enfermería. Dentro de una unidad de enfermería quirúrgica del hospital se detectó una oportunidad de mejora en el área de los cuidados centrados en el paciente. Con el objetivo de disminuir el ruido y favorecer el bienestar del paciente se plantea el proyecto Silencio en la unidad de Neurocirugía del hospital. Las intervenciones irán dirigidas al paciente (hablar o escuchar), otras dirigidas a manipular el entorno del paciente (luz, ruido, temperatura...) y otras irán dirigidas al personal (sensibilización y concienciación). Tanto los trabajadores como los pacientes muestran su satisfacción en relación con las medidas tomadas.

Palabras clave: sueño, descanso, enfermería

Abstract

Rest is a basic need for our organism. Maslow places it at the bottom of his pyramid and it is therefore a physiological need that allows the organism to survive. Rest/sleep

disturbance in hospitalised patients is a reality and corresponds to a multifactorial problem. In different studies, noise stands out as the most annoying factor, followed by light and nursing activities. The continuous noise to which patients are subjected during admission produces negative physical and psychological effects on their health, but also affects health care staff, generating stress and lack of concentration, which predisposes them to errors and is a potential risk to the safety of care. Nursing approaches patient care from a holistic concept. Supporting the rest (rest and sleep) of patients is a basic nursing care. Within a surgical nursing unit of the hospital, an opportunity for improvement in the area of patient-centred care was identified. With the aim of reducing noise and promoting patient well-being, the Silence project is proposed in the hospital's neurosurgery unit. Interventions will be aimed at the patient (talking or listening), others aimed at manipulating the patient's environment (light, noise, temperature...) and others will be aimed at the staff (sensitisation and awareness-raising). Both staff and patients are satisfied with the measures taken.

Keywords: *sleep, rest, Nursing*

1. Introducción/Presentación

El descanso es una necesidad básica para nuestro organismo. Maslow lo coloca en la parte más baja de su pirámide y por tanto constituye una necesidad fisiológica que permite la supervivencia del organismo. Dormir es el acto de reposar en un estado inconsciente en el que se produce la suspensión de las funciones sensoriales y de los movimientos voluntarios del cuerpo. La función biológica es la reparación de las células cerebrales mediante un complejo sistema de drenaje, el sistema linfático y los efectos del mismo sobre el organismo son múltiples: consolidación y protección de la memoria, mejora del rendimiento académico y de la atención, creación de masa muscular, mejora de la resistencia física, reducción de estrés, protección frente a enfermedades al fortalecer nuestro sistema inmunológico, favorece el crecimiento y desarrollo en niños por la liberación pulsátil de hormona de crecimiento y, en definitiva, posibilita la activación de una serie de mecanismos por los que se produce la reparación en todos los órganos y sistemas de nuestro organismo.

La alteración del descanso en el paciente hospitalizado es multifactorial. Entre los factores que alteran el sueño de los pacientes ingresados están el cambio de actividades diarias, el despertarse y acostarse más temprano de lo habitual y las interrupciones nocturnas. Dichas

interrupciones suelen ser debidas a la luz excesiva, las rutinas y cuidados de enfermería, al paciente o al compañero de habitación, al ruido en la unidad de hospitalización, a la incomodidad de la cama, a que la temperatura de la habitación no sea la adecuada y finalmente, el dolor, la fatiga, el miedo o la preocupación. A todo esto, se añaden las siestas diurnas propiciadas por el tiempo que deben permanecer en la cama o sentados sin mayor distracción.

En un estudio realizado en el Hospital Miguel Servet (Gómez, 2013) donde analizaron los factores ambientales relacionados con la calidad del sueño en la UCI que perturbaron el sueño de los pacientes destaca el ruido como el factor que les resultó más molesto, seguido de la luz y de las actividades de enfermería en las primeras posiciones.

El ruido sigue siendo un problema importante y en gran medida sin resolver en los entornos sanitarios. Los teléfonos fijos y móviles, la elevación de la voz para que se nos oiga, el volumen de las televisiones en las habitaciones, los carros de la medicación o de la ropa, los pitidos de los dispositivos para monitorizar la saturación o la tensión arterial.

HermanMiller Healthcare (2006) publica que diversos estudios indican que el ruido continuo al que se someten los pacientes durante el ingreso produce efectos físicos y psicológicos negativos en los pacientes: alteran el sueño, aumentan el estrés, disminuyen la confianza en el personal sanitario, aumenta la frecuencia cardiaca y la tensión arterial...influye por tanto en la calidad de vida y en la recuperación de la salud aumentando el tiempo de estancia hospitalaria y aumentando la comorbilidad. El ruido afecta tanto a pacientes como a trabajadores. El ruido continuo produce en el personal hospitalario estrés, además de una disminución en la concentración y motivación, dificultad en la comunicación, incremento en las interrupciones y predisposición al error poniendo en evidencia un potencial riesgo en la seguridad del paciente.

Enfermería aborda el cuidado del paciente desde un concepto holístico. Favorecer el descanso (reposo y sueño) de los pacientes es un cuidado básico de enfermería. Para Romero (2022) las intervenciones asociadas con el confort están muy ligado con el objetivo de los cuidados generando alivio. Esas intervenciones es necesario analizarlas teniendo en cuenta la multitud de escenarios y los diferentes contextos en los que enfermería desarrolla sus labores, unas irán dirigidas al paciente (hablar o escuchar), otras dirigidas a manipular el entorno del paciente (luz, ruido, temperatura...) y otras irán dirigidas al personal.

Paralelamente a la puesta en marcha de este trabajo apareció SueñOn que es un Proyecto Nacional impulsado por la Unidad de Investigación en Cuidados de Salud del Instituto de Salud Carlos III. El Hospital Clínico firmó un acuerdo de adhesión a dicho proyecto en septiembre del año 2022 para abordar, desde la perspectiva de los profesionales de Salud, con liderazgo enfermero, el problema de interrupción nocturna de sueño y falta de descanso en los pacientes hospitalizados.

2. Objetivos

2.1 Objetivo principal

Disminuir el ruido producido en la unidad por el personal sanitario, el mobiliario y los dispositivos que se utilizan (carros de ropa, de comidas, aparatos de TA, alarmas...) con el fin de favorecer el bienestar del paciente.

2.2 Objetivos secundarios

Tomar conciencia de la importancia del entorno para el paciente

Tomar conciencia de las situaciones generadoras de ruido en el entorno hospitalario

Favorecer la estancia hospitalaria mejorando la calidad en los cuidados de enfermería.

3. Contextos de aplicación

Dentro de una unidad de enfermería quirúrgica del hospital se detectó una oportunidad de mejora en el área de los cuidados centrados en el paciente. Por la necesidad de humanizar los hospitales y ante la importancia de los periodos de descanso en los mismos nació el Proyecto Silencio en la unidad de Neurocirugía de nuestro hospital en el año 2019.

4. Aplicación y resultados

4.1 Aplicación

Para disminuir el ruido dentro de los hospitales es necesario trabajar con un enfoque integral y generar acciones encaminadas tanto al paciente, como al entorno como al profesional sanitario. Se establecieron varios puntos de acción y se propusieron intervenciones encaminadas a conseguir los objetivos del proyecto. Las acciones que se llevan a cabo en las unidades son las siguientes:

1- Reducir el ruido ambiental:

Mantener todos los dispositivos del pasillo (carros, aparatos...) en el mismo lado para favorecer la entrada y salida de camas.

Mantener las puertas de las habitaciones cerradas.

Realizar el mantenimiento de material y protección de elementos para reducir golpes. (ruedas de carros o almohadillas en los cajones)

Bajar el volumen de la TV y silenciar móviles.

Evitar que los acompañantes estén en el pasillo cuando tienen que salir de la habitación.

2- Reducir el ruido producido por el personal sanitario:

Utilizar un tono de voz bajo.

Dar los mensajes cerca del receptor.

Sensibilizar y concienciar al personal de las unidades

Proporcionar el cambio de turno en distintos espacios.

3- Favorecer el descanso nocturno en las horas mágicas (00h-6,30h):

Intentar programar, si es posible, las actividades de cuidados del personal de enfermería respetando las horas mágicas.

Planificar la entrada a las habitaciones de enfermeras y TCAES (entrar a la vez o minimizar el tiempo entre ambas).

Ayudar al confort de los pacientes encamados (ropa seca y estirada, posición adecuada...).

4- Evitar la iluminación innecesaria en las horas mágicas:

Mantener las persianas de las habitaciones cerradas. Si es posible evitar encender la luz de las habitaciones.

Reducir la iluminación de los pasillos.

4.2. Resultados

Todavía no se ha realizado una valoración global del proyecto debido a la situación pandémica por la que hemos pasado ya que hubo que reestructurar la unidad y a lo largo del año 2020 dejó de ser unidad quirúrgica para atender pacientes Covid positivos.

Posteriormente el número de intervenciones quirúrgicas bajó para dar cabida en el hospital a otro tipo de pacientes que requerían hospitalización. Pero tanto los trabajadores como los pacientes muestran su satisfacción en relación con las medidas tomadas. En estos momentos, el personal de las unidades médicas se encuentra en periodo de formación. En las unidades quirúrgicas de hospitalización y en boxes de observación, el proyecto se encuentra en fase de implementación.

5. Conclusiones

El descanso en el paciente es un cuidado básico de enfermería. El ruido es un factor que contribuye a dificultar ese descanso en el hospital. Las medidas tomadas en la unidad encaminadas de disminuir el ruido han sido bien adoptadas por los pacientes y los trabajadores favoreciendo el descanso y el bienestar durante la hospitalización.

6. Referencias

Gómez Sanz C. (2013). Calidad del sueño de los pacientes ingresados en una unidad de cuidados intensivos. *Enferm Intensiva*;24 (1):3-11.

DOI: 10.1016/j.enfi.2012.10.001

HermanMiller Healthcare. Sound Practices: Noise Control in the Healthcare Environment. Research Summary 2006.

https://www.hermanmiller.com/content/dam/hermanmiller/documents/research_summaries/wp_Sound_Practices.pdf

Romero Rodríguez, David Alejandro, Henao-Castaño, Ángela María, & Gómez Tovar, Luz Omaira. (2022). The Concept of Comfort in Nursing Care. *Revista Cubana de Enfermería*, 38(1), e4163. Epub 22 de abril de 2022. Recuperado en 13 de abril de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192022000100018&lng=es&tlng=ensueÑon:

<https://suenon.rekursosencuidados.es/>