

REDINE
Editor

FOSTERING HEALTH AND WELLBEING IN THE CLASSROOM

REDINE
Editor

FOSTERING HEALTH AND WELLBEING IN THE CLASSROOM

Publishing house
Adaya Press
www.adayapress.com

Text © The editor and the authors 2024
Cover design: Adaya Press
Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

First Edition 2024 in Madrid, Spain
ISBN **978-84-126060-4-1**

The editor is not responsible for the opinions, comments and statements made by the authors. This edited volume exclusively collects the authors' works as a manifestation of their right to freedom of expression.

Adaya Press is an independent Open Access publisher that publishes books, monographs, edited volumes, textbooks, conference proceedings and book reviews in different languages. All publications are subject to double-blind peer review. For further information on review policies please visit: <http://www.adayapress.com/author-guidelines/>

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made.

Licence: CC BY-NC 4.0



Suggested citation:

REDINE (Editor), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. Madrid, España: Adaya Press.

Table of contents

1. Juego de rol interdisciplinar para trabajar la salud emocional de futuros profesionales sanitarios	1
Celia Redondo Rodríguez, Francisco José Rodríguez Velasco, Guadalupe Gil Fernández, José Alberto Becerra Mejías	
2. Rediseño de escudo escolar para la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, proyecto de vinculación en la ciudad de Mexicali, Baja California; México	11
Beatriz Adriana Torres Román, José R. Roa, Rebeca Beltrán Silva, Jesús Roberto Gamboa García, Dora Graciela Arredondo Valenzuela	
3. The role of virtual characters in enhancing cognitive and emotional learning: A psychoanalytic and art psychology perspective	22
Soo jin CHUNG	
4. Educación en valores, arte y danza como pedagogía educativa	33
Laura Viqueira Gutiérrez	
5. La educación emocional en FOL: preparando a los jóvenes para los desafíos laborales del siglo XXI	39
Araceli Martínez García Donas	
6. Inteligencia emocional, competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio de caso	49
Ainhoa Martínez-Rodríguez, Camino Ferreira	
7. El proyecto MUS-E y su implicación en el ámbito educativo	62
Laura Viqueira Gutiérrez	

Juego de rol interdisciplinar para trabajar la salud emocional de futuros profesionales sanitarios

Interdisciplinary role-playing game to work on the emotional health of future health professionals

**Celia Redondo Rodríguez¹, Francisco José Rodríguez Velasco²,
Guadalupe Gil Fernández², José Alberto Becerra Mejías³**

¹Departamento de Psicología y Antropología, Facultad de Educación
Universidad de Extremadura, Badajoz, España

²Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud
Universidad de Extremadura, Badajoz, España

³Departamento de Enfermería, Centro universitario de Plasencia
Universidad de Extremadura, Plasencia, Cáceres, España

Resumen

El desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para establecer una buena relación interpersonal entre los miembros de un equipo profesional y entre el profesional sanitario y el paciente para un cuidado humanizado, por ello, la presente propuesta de innovación educativa propone una metodología basada en el juego de rol, donde los estudiantes del grado de psicología y enfermería trabajen en grupos interdisciplinares simulando en el contexto académico situaciones difíciles de gestionar del ámbito sanitario. Este trabajo ofrece una guía que facilita el diseño y desarrollo de juegos de rol de carácter interdisciplinar, cuyo objetivo es la adquisición por parte de los estudiantes universitarios de las competencias de los planes docentes involucrados. El uso de una metodología activa y reflexiva en nuestras aulas es una alternativa adecuada, para que el alumnado universitario pueda desarrollar las competencias emocionales y de comunicación necesarias para poder prestar una mejor calidad asistencial.

Palabras clave: inteligencia emocional, juego de rol, interdisciplinariedad, educación superior.

Suggested citation:

Redondo Rodríguez, C., Rodríguez Velasco, F.J., Gil Fernández, G., Becerra Mejías, J.A. (2024). Juego de rol interdisciplinar para trabajar la salud emocional de futuros profesionales sanitarios. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 1-10). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad24495741>

Abstract

The development of emotional intelligence is essential to establish a good interpersonal relationship between the members of a professional team and between the health professional and the patient for a humanized care, therefore, the present proposal of educational innovation proposes a methodology based on role-playing, where students of psychology and nursing degree work in interdisciplinary groups simulating in the academic context difficult situations to manage in the health field. This work offers a guide that facilitates the design and development of interdisciplinary role-playing games, whose objective is the acquisition by university students of the competencies of the teaching plans involved. The use of an active and reflective methodology in our classrooms is an appropriate alternative, so that university students can develop the emotional and communication skills necessary to provide better quality care.

Keywords: emotional intelligence, role-playing, interdisciplinarity, higher education.

Introducción

Actualmente disponemos de protocolos para enseñar a los estudiantes universitarios del grado de enfermería y del grado de psicología a enfrentar conversaciones difíciles en salud (Buckman, 2010), ya que la comunicación de noticias desfavorables representa un desafío particular en la práctica profesional, que conlleva enormes consecuencias en la vivencia de la enfermedad de pacientes y familiares. Aunque las pautas son esenciales, no son suficientes por sí solas. La participación activa que tiene la persona del profesional en este proceso es fundamental, por lo que es relevante trabajar durante la formación de los futuros profesionales sus recursos emocionales (Bascañán, 2013).

La comunicación de una situación adversa, puede enfrentar a los profesionales de la salud a sentimientos que pueden sobrepasarles. Más allá de lo que exprese verbalmente el profesional, si este experimenta temor de comunicar algo e intenta evitar expresar sus emociones, el paciente probablemente sentirá que lo que ocurre es temible y que las propias emociones son peligrosas, ya que entre el profesional y paciente se genera de manera espontánea un clima emocional donde se comunican, aunque no lo deseen (Bascañán, 2013). Consecuentemente, una comunicación ineficaz por parte del profesional sanitario puede causar depresión, indefensión, desesperanza, aumentar la ansiedad y empeorar la calidad de vida de los pacientes (Díaz-Rodríguez, Alcántara Rubio, Aguilar García, Puertas Cristóbal, y Cano Valera, 2020).

Así, comunicar una verdad dolorosa enfrenta al profesional de la salud con su mundo afectivo y con los sentimientos más profundos de los pacientes y los familiares de estos. Esto es estresante y desgastante, y el estrés afecta a la calidad de vida del profesional y a la atención que se le presta al paciente (Bascañán, 2008). Por ello, el autocuidado del profesional sanitario es un imperativo para poder cuidar y ayudar a otros.

Por lo tanto, debemos preocuparnos en como enseñar a calibrar el instrumento más utilizado en la práctica profesional, el propio profesional de la salud (Novack *et al.*, 1997), a través del desarrollo de la salud emocional, el autoconocimiento y el autocuidado, en los diferentes grados donde se forman a los futuros profesionales de la salud con la finalidad de que aprendan a ayudarse y cuidarse a sí mismos, para poder ayudar a otros (Gracia Guillén, 2004).

Los propios profesionales de la salud reconocen que debería trabajarse la inteligencia emocional durante la formación, desde nuevos enfoques y metodologías más participativas y experienciales (Hobson *et al.*, 2019; Tejada, 2019) e incorporando nuevos recursos didácticos, puesto que proporcionar conocimientos de forma expositiva, puede no ser suficiente para ayudar al alumnado a desarrollar la inteligencia emocional necesaria para ofrecer un cuidado eficiente y afectivo (Ruiz Moral *et al.*, 2017). Por ello, es necesario utilizar metodologías reflexivas y dialógicas que respeten la autonomía de los estudiantes y el trabajo en equipo para intercambiar saberes (Tejada, 2019).

Considerando lo anterior, en el ámbito académico universitario, la formación en competencias emocionales, es una necesidad que debe ser priorizada, para conseguir en los futuros profesionales de la salud la humanización de los cuidados, y, por consiguiente, la mejora en la satisfacción y recuperación de los pacientes garantizando la eficiencia de los servicios prestados en sanidad (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2020).

Así como el profesional de la salud contiene al paciente y los familiares de este, también necesita un mecanismo o sistema que lo contenga a él, mediante su mundo interno y el apoyo que puede ofrecer el equipo profesional que le rodea (Bascañán, 2013). Además, los estudiantes cuando terminan su etapa universitaria se encuentran con una realidad laboral donde existen problemas que necesariamente deben de abordarse desde perspectivas multidimensionales y se les exige que trabajen en colaboración con otros compañeros de distinto perfil (García Magna, 2011).

Por todo lo expuesto, resulta manifiesta también la necesidad en el ámbito universitario actual de favorecer contextos de aprendizaje interdisciplinares que promuevan la adquisición de las competencias necesarias para desempeñar la labor profesional de manera más eficiente. Por ello, proponemos, a continuación, una propuesta de innovación educativa con una metodología que pretende colocar al alumnado en un contexto que recree una situación profesional en la que tenga que interactuar con otros estudiantes con diferente formación, tal como ocurre en el ámbito laboral real, para adquirir las competencias emocionales necesarias para cuidarse a sí mismos y cuidar a los demás.

Objetivo

La finalidad principal del proyecto de innovación educativa es contribuir a desarrollar las competencias emocionales y de comunicación de los estudiantes, que cursan el grado de psicología y enfermería, mediante una metodología basada en el juego de rol con grupos de trabajo interdisciplinares, para mejorar la capacidad de cuidarse a sí mismo, a los futuros pacientes y a los futuros compañeros de trabajo.

Metodología

La propuesta de innovación docente se dirige al alumnado del grado de psicología y enfermería que cursan las asignaturas de Introducción a la psicología y Ciencias psico-sociales aplicadas a enfermería, respectivamente. Ambas asignaturas se imparten en el primer curso de cada grado.

Desde un enfoque de formación basado en un planteamiento constructivista y centrado en favorecer la creación de experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes, se utiliza una metodología basada en el juego de rol construyendo experiencias de aprendizaje significativas y enriquecedoras para el alumnado al crear espacios y entornos pedagógicos que favorecen la reflexión personal y el intercambio de opiniones.

Los principales aspectos que han hecho seleccionar la técnica del juego de rol para llevar a cabo este proyecto es por un lado, la gran motivación que supone para los estudiantes universitarios estar viviendo en primera persona aquello que van a tener que resolver en su futuro como profesional, y por otro lado, el hecho de caracterizarse por todo aquello que configura la vida de cualquier profesional del ámbito de la psicología o enfermería, ya que los personajes permanentemente tienen que tomar decisiones, ser capaces de adaptarse a situaciones cambiantes y gestionar las consecuencias y emociones que se derivan de ellas, en el “aquí y ahora” ante un paciente simulado, y que mejor contexto de aprendizaje que uno que dé lugar a todo ello para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Además, posteriormente se realiza una reflexión conjunta del alumnado para analizar las dificultades surgidas durante la simulación.

El diseño del juego de rol trata de conseguir que los estudiantes de diferentes grados o áreas de conocimiento trabajen de manera conjunta para resolver un problema planteado basado en dar una mala noticia al paciente, con el fin de conseguir que los futuros profesionales mejoren las habilidades y competencias emocionales y de comunicación a través del trabajo interdisciplinar, es decir, que aprendan a abordar las situaciones laborales complicadas de la forma más eficiente posible y desde varios puntos de vista (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2020).

Esta propuesta de intervención persigue desarrollar varias competencias transversales, una competencia básica común en el grado de enfermería y psicología y una competencia general del grado de enfermería. Las competencias transversales que se van a trabajar en el grado de psicología son, comunicarse con eficacia oralmente en la lengua materna, adaptando el discurso a los diferentes contextos de interacción-personas, grupos o instancias con los que interactúa el psicólogo e, integrarse y trabajar cooperativamente en equipos de iguales, mixtos e interdisciplinarios. Por otro lado, las competencias transversales del grado en enfermería implicadas en esta propuesta de intervención son la resolución de problemas, el trabajo en equipo y las habilidades interpersonales.

La competencia básica que se va a trabajar en el grado de psicología y enfermería consiste en que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado y la competencia general del grado en enfermería que se pretende desarrollar es la de establecer una comunicación eficaz con pacientes, familia, grupos sociales y compañeros y fomentar la educación para la salud.

Para ello, los estudiantes universitarios realizan un juego de rol en grupos interdisciplinarios, consistente en dar una mala noticia a un paciente donde los estudiantes tienen que aplicar el protocolo, previamente explicado, de seis pasos de Baile (Baile *et al.*, 2000), llamado SPIKES, y conocido en España con el acrónimo EPICEE (Buckman, Korsch, y Baile, 2000). Dicho protocolo consistente en los siguientes pasos: “E” de entorno, “P” de percepción del paciente, “I” de invitación, “C” de comunicar, “E” de empatía y “E” de estrategia.

Como las pautas para la comunicación de malas noticias son necesarias, pero no suficientes, además de seguir los seis pasos de Baile para la comunicación de malas noticias, se van a trabajar los recursos emocionales del alumnado durante el juego de rol ya que, el papel que desempeña la persona del profesional al dar una mala noticia es crucial. Para ello, se enseña a los estudiantes universitarios mediante varias sesiones antes de la realización del juego de rol, elementos de autoconocimiento y autorreflexión, siguiendo la teoría del Cuidado Humano de Jean Watson (Lee, Kim, Meong, y Seo, 2017; Watson, 2007), y también se enseña al alumnado a gestionar adecuadamente las emociones propias y las respuestas emocionales del paciente mediante la técnica U (Martínez-Lorca, Martínez-Lorca, Aguado Romo, Zabala-Baños, 2015), para que aprendan a ofrecer una respuesta emocional adecuada ante cualquier situación con un paciente. Dicha técnica consta de cuatro momentos: simpatizar, empatizar, sentir la emoción antídoto y contagiar dicha emoción antídoto (Martínez-Lorca, Aguado Romo, y Martínez-Lorca, 2017).

En el juego de rol, los miembros de cada grupo interdisciplinar formado por seis estudiantes, se reparten los siguientes papeles: paciente, familiares del paciente, profesional sanitario y evaluadores. Una vez repartidos los papeles, se les entrega una ficha donde se explica la situación que tienen que simular, las fichas descriptivas de cada personaje y la rúbrica de evaluación que tienen que utilizar los evaluadores, para posteriormente ponerlo en común con el resto de estudiantes con la finalidad de realizar un análisis de la simulación llevada a cabo por sus compañeros. Así los estudiantes tienen la oportunidad de beneficiarse de la actividad a través del aprendizaje vicario y de las reflexiones de sus compañeros, que les ayudará a ser consciente de la repercusión que tienen las propias reacciones conductuales y emocionales en la relación con el paciente (Bascañán, 2011).

Cada participante, al desempeñar un papel en el contexto de una situación simulada e interactuar con otros participantes, debe seguir determinadas reglas impuestas por el docente que imparte la materia. Además, aunque los personajes y la situación que se simula vienen definidos a priori, no se les da a los participantes un diálogo concreto, ya que éstos tienen que buscar una solución a la situación problemática planteada. Por lo que, el rumbo que toma la situación dependerá de las decisiones que vayan tomando los estudiantes durante la simulación.

Para los participantes de la simulación resulta especialmente provechoso tener la posibilidad de experimentar reacciones emocionales ante un paciente simulado y también facilita la identificación de las propias dificultades a la hora de empatizar o contener a un paciente. Además, permite al alumnado universitario pensar antes de actuar, com-

prender el significado de las emociones y el comportamiento del paciente y ser consciente del mensaje que envía a los pacientes con sus propias conductas y actitudes ya que el lenguaje no verbal puede llevar al paciente a hacer interpretaciones (Bascuñán, 2013).

Una vez realizado el juego de rol, los estudiantes evaluadores del grupo cumplimentan la rúbrica de evaluación para valorar al estudiante que desempeña el papel de profesional sanitario en la simulación y, posteriormente se comparte con el resto de compañeros para proceder a la realización de una discusión grupal. Después de realizar las críticas constructivas a la simulación y de que los estudiantes que han realizado la simulación lleven a cabo una reflexión de cómo se han sentido, se elaboran las propuestas de mejora. Con ello, se pretende el enriquecimiento de los estudiantes de las distintas disciplinas al interrelacionarse.

Los recursos materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto de innovación docente son las tecnologías de la información y de la comunicación para las sesiones formativas sobre la teoría del Cuidado Humano de Jean Watson, la técnica U y el protocolo EPICEE, las fichas descriptivas de cada personaje y de la situación que tiene que realizar el alumnado, la rúbrica de evaluación, el vestuario para los participantes apropiado al contexto y, los libros y materiales de consulta para obtener información necesaria que apoye la realización de la actividad.

En cuanto a los recursos humanos, los docentes de las asignaturas donde se realiza el juego de rol son personal que colabora en el desarrollo fluido y eficaz del proyecto de innovación educativa. Dicho personal recibirá una formación previa para poder impartir las sesiones formativas y estará asesorado, por la psicóloga coordinadora del proyecto, para aconsejar al estudiante en caso de ser necesario. Así, cada docente además de asesorar a los estudiantes sobre aspectos concretos de su disciplina, deberá trabajar las competencias emocionales y de la comunicación que los estudiantes universitarios deben adquirir, de manera que será precisa también una acción conjunta y coordinada con los demás docentes. También pueden participar el personal de biblioteca y los técnicos informáticos, si fuera necesario.

Referente a las pruebas de evaluación de la propuesta de innovación educativa, antes de iniciarse y una vez finalizada esta, se evalúan las competencias emocionales, para valorar la evolución de los estudiantes universitarios. Para ello se usa la escala Trait MetaMood Scale 24 (TMMS-24) adaptada al español por Fernández-Berrocal (Fernandez-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), que mide la inteligencia emocional y consistente en una escala tipo Likert de cinco puntos (de 1 = Nada de acuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo). La escala está compuesta por 24 ítems, que se agrupan en las siguientes dimensiones: atención emocional, es decir, la capacidad de atender a los sentimientos de forma adecuada; claridad de sentimientos, entendida como la comprensión correcta de los estados emocionales; y, por último, reparación emocional, es decir, la capacidad para regular los estados emocionales (Górriz, Etchezahar, Pini-Ila-Rodríguez, Giménez-Espert, y Soto-Rubio, 2021; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995).

Además, mientras los equipos interdisciplinarios prepararan las simulaciones y las realizan, el docente observará a los estudiantes para evaluar con una rúbrica si han adquirido las siguientes competencias: integrarse y trabajar cooperativamente en equipos interdisciplinarios y, transmitir información, ideas, problemas y soluciones de forma eficaz a pacientes, familiares, y compañeros de equipo.

También la labor del profesor y la forma de plantear las actividades son evaluables por parte de los estudiantes universitarios, a fin de servir de mejora y perfeccionamiento del proyecto de innovación docente para futuras aplicaciones. Por lo que, al finalizar la ejecución del proyecto, el alumnado realizará sus aportaciones a través de una exposición oral de la experiencia.

Conclusión

Resulta evidente que debemos incorporar programas formativos más pedagógicos en competencias emocionales y de comunicación dentro de la formación en enfermería y psicología. Estos programas deberían utilizar metodologías que fomenten el aprendizaje activo y reflexivo (Lee *et al.*, 2017), ya que de acuerdo con otros autores, la deshumanización de los profesionales de la salud se inicia en la formación universitaria, donde se prioriza el dominio de conocimientos y el desarrollo de habilidades técnicas, en detrimento del autoconocimiento y el autocuidado emocional del futuro profesional de la salud (Bascañán, 2013), ignorando que el tipo de relación que se establezca entre el profesional de la salud y el paciente pueden tener efectos terapéuticos (Pott, Stahlhoefer, Felix, y Meier, 2013).

Esta propuesta de innovación educativa pretende dar respuesta a la necesidad de implementar estrategias docentes y planes de mejora (Guerrero-Ramírez, 2017) para que los futuros profesionales de la salud adquieran durante su formación una mayor gestión de sus emociones y por lo tanto, un mejor autocuidado y satisfacción personal, que debe ser la base de las relaciones profesionales tanto con los pacientes y sus familiares como con los compañeros de los equipos de trabajo interdisciplinarios para mejorar la calidad asistencial en el ámbito sanitario.

La metodología pedagógica basada en el juego de rol permite conocer y trabajar los recursos y dificultades emocionales del alumnado y hacerlo con grupos de trabajo interdisciplinarios es imprescindible para los estudiantes de la rama sanitaria (Rojas Izquierdo y González Escalona, 2018), ya que la efectividad de las acciones interdisciplinarias posibilitan llevar a cabo acciones de forma integral y holística, optimizando los cuidados hacia los pacientes (Reuter, Santos, y Ramos, 2018). Además, para que se produzca un aprendizaje significativo, el alumnado realiza reflexiones sobre las simulaciones y aplica el pensamiento crítico (Siles-González, Noreña-Peña, y Solano-Ruiz, 2017).

Considerando todo lo expuesto, esta propuesta de intervención busca, por un lado, resaltar la importancia de cultivar las competencias emocionales en los estudiantes de psicología y enfermería, ya que los profesionales con una buena inteligencia emocional son más capaces de empatizar con los pacientes y compañeros de trabajo y son

más propensos a ayudar, cooperar y establecer relaciones interpersonales satisfactorias (Díaz-Rodríguez *et al.*, 2020) y por otro, ofrecer una alternativa para desarrollar la inteligencia emocional del alumnado del grado de enfermería y psicología a través del juego de rol interdisciplinar.

Referencias

- Baile, W. F., Buckman, R., Lenzi, R., Gloger, G., Beale, E. A., Kudelka, A. P. (2000). SPIKES-A six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *Oncologist*, 5(4), 302-311. doi:10.1634/theoncologist.5-4-302
- Bascañán, M. L. (2011). Taller de manejo de situaciones difíciles, comunicación de malas noticias y auto-cuidado del profesional. Evaluación según la percepción de los participantes. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 8(1), 31-37.
- Bascañán, M. L. (2013). Comunicación de "malas noticias" en salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 24(4), 685-693. doi: [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(13\)70208-6](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(13)70208-6)
- Bascañán R, M. L. (2008). La persona del médico y su propio cuidado. *Rev. Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 4(3), 320-325.
- Buckman, R. (2010). *Difficult conversations in medicine* EEUU: The John Hopkins University press.
- Buckman, R., Korsch, B., Baile, W. (2000). *Curso a distancia de habilidades de comunicación en la práctica clínica. Manual de estudio*. Madrid: Fundación de Ciencias de la Salud.
- Díaz-Rodríguez, M., Alcántara Rubio, L., Aguilar García, D., Puertas Cristóbal, E., Cano Valera, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión integrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 19, 640-672.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol Rep*, 94(3 Pt 1), 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Rios Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R. M., Pastor García, I. y González Ramírez, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 386-413.
- Górriz, A. B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D. E., Giménez-Espert, M. d. C., Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *18(18)*, 9753.
- Gracia Guillén, D. (2004). *Medice, cura te ipsum. Sobre la salud física y mental de los profesionales sanitarios. Discurso sesión inaugural Real Academia Nacional de Medicina de España*. Madrid: Real Academia Nacional de Medicina.
- Guerrero-Ramírez, R., Meneses-La Riva, M. E., De La Cruz-Ruiz, M. (2017). Cuidado humanizado de enfermería según la teoría de Jean Watson, servicio de medicina del Hospital Daniel Alcides Carrión. Lima- Callao, 2015. *Revista Enfermería Herediana*, 9(2), 133. doi: <https://doi.org/10.20453/renh.v9i2.3017>
- Hobson, W. L., Hoffmann-Longtin, K., Loue, S., Love, L. M., Liu, H. Y., Power, C. M., Pollart, S. M. (2019). Active Learning on Center Stage: Theater as a Tool for Medical Education. *MedEdPORTAL*, 15, 10801. doi:10.15766/mep_2374-8265.10801

- Lee, H., Kim, A., Meong, A., Seo, M. (2017). Pediatric nurse practitioners' clinical competencies and knowing patterns in nursing: Focus group interviews. *Contemp Nurse*, 53(5), 515-523. doi:10.1080/10376178.2017.1315827
- Martínez-Lorca, A., Aguado Romo, R., Martínez-Lorca, M. (2017). Satisfacción emocional de los profesionales sanitarios. Cultura del autocuidado emocional mediante la técnica U. *Nursing*, 34(3), 61-64. doi:10.1016/j.nursi.2017.06.019
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Aguado Romo, R., Zabala-Baños, M.C. (2015). La adhesión terapéutica desde la vinculación emocional: la técnica U. *J Revista Clínica de Medicina de Familia*, 8, 171-172.
- Novack, D. H., Suchman, A. L., Clark, W., Epstein, R. M., Najberg, E., Kaplan, C. (1997). Calibrating the physician. Personal awareness and effective patient care. Working Group on Promoting Physician Personal Awareness, American Academy on Physician and Patient. *Jama*, 278(6), 502-509. doi:10.1001/jama.278.6.502
- Pott, F. S., Stahlhoefer, T., Felix, J. V. C., Meier, M. J. (2013). Medidas de conforto e comunicação nas ações de cuidado de enfermagem ao paciente crítico. *Rev Bras Enferm*, 66.
- Reuter, C., Santos, V., Ramos, A. (2018). The exercise of interprofessionality and intersectorality as an art of caring: innovations and challenges. *Escola Anna Nery*, 22. doi:10.1590/2177-9465-ean-2017-0441
- Rojas Izquierdo, M. M., González Escalona, M. E. (2018). Las habilidades comunicativas en el proceso formativo del profesional de la salud. *Educación Médica Superior*, 32(3), 236-243.
- Ruiz Moral, R., Caballero Martínez, F., García de Leonardo, C., Monge, D., Cañas, F., Castaño, P. (2017). Enseñar y aprender habilidades de comunicación clínica en la Facultad de Medicina. La experiencia de la Francisco de Vitoria (Madrid). *Educación Médica*, 18(4), 289-297. doi:10.1016/j.edumed.2017.03.026
- 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. In *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Siles-González, J., Noreña-Peña, A. L., Solano-Ruiz, C. (2017). La inteligencia emocional durante las prácticas clínicas de alumnos de enfermería: un enfoque desde la antropología educativa aplicada a las prácticas clínicas. *J Ene. Ene*, 11, 0-0.
- Tejada, S., Ramírez, E. J., Díaz, R. J., Huyhua, S.C. (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 41-51. doi: 10.22201/eneo.23958421e.2019.1.577
- Watson, J. (2007). Watson's theory of human caring and subjective living experiences: carative factors/ caritas processes as a disciplinary guide to the professional nursing practice. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 16.

Celia Redondo Rodríguez. Profesora en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Doctora dentro del Programa Oficial de Doctorado en Biomedicina en la Universidad de Extremadura. Máster Universitario en Investigación en Ciencias de la Salud con Especialidad en Biomedicina. Licenciada en Psicología por la Universidad de Granada con experiencia profesional como psicóloga en el ámbito de la sanidad privada. Autora de varias publicaciones científicas en revistas internacionales JCR y de múltiples contribuciones a congresos, jornadas y conferencias. Colaboradora en proyectos de investigación regionales como miembro del Grupo de Investigación Biopsicosocial (GIBIPSO) y del Grupo de Innovación Docente GID-EDUCAEN de la Universidad de Extremadura.

Francisco José Rodríguez Velasco. Profesor en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Extremadura. Doctor por la Universidad de Extremadura. Diplomado, Licenciado y Graduado en Enfermería. Enfermero especialista en Enfermería Familiar y Comunitaria. Licenciado en Psicología. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Especialista Universitario en Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la docencia Universitaria. Especialista Universitario en Metodologías Docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior. Premio Extraordinario de Doctorado y Premio a la Excelencia Docente en el Área Biomédica de la Universidad de Extremadura. Autor de múltiples publicaciones científicas en revistas internacionales JCR, capítulos de libro y contribuciones a congresos, jornadas y conferencias. Investigador Principal y Colaborador en proyectos de investigación regionales, nacionales e internacionales. Director y codirector de varias tesis doctorales. Coordinador del Grupo de Investigación Biopsicosocial y miembro cofundador del Grupo de Innovación Docente GID-EDUCAEN de la Universidad de Extremadura.

Guadalupe Gil Fernández. Profesora en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Extremadura (UEX). Doctora por UEX. Diplomada, Licenciada y Graduada en Enfermería. Licenciada en Antropología Social y Cultura. Diplomatura de Enfermería de Empresa. Máster Universitario propio en Formación y Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Especialista Universitario en Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Docencia Universitaria. Especialista Universitario en Metodologías Docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior. Especialista Universitario en Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicadas al Profesorado Universitario. Accésit a la Excelencia Docente. Autora de múltiples publicaciones de carácter científico en revistas internacionales JCR, capítulo de libro y contribuciones a congresos. Investigadora colaboradora en proyectos de investigación regionales, nacionales e internacionales. Actual codirectora de varias Tesis Doctorales. Coordinadora del Grupo de Innovación Docente GID-EDUCAEN de la UEX. Miembro del Grupo de Investigación Biopsicosocial de la UEX (GIBIPSO).

José Alberto Becerra Mejías. Graduado en Enfermería por la Facultad de Medicina de la Universidad de Extremadura, cuenta con un Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociosanitarias. Su trayectoria profesional abarca roles en la sanidad privada y pública, en Extremadura (mayoritariamente en el Hospital Universitario de Badajoz) y Madrid (Hospital General Universitario Gregorio Marañón y Hospital Universitario HM Sanchinarro), desempeñándose su labor clínica en diversas áreas asistenciales como cardiología, traumatología, medicina interna, cirugía, atención primaria, cirugía menor, urgencias y unidad de cuidados intensivos, entre otras. Actualmente, ejerce como Personal Docente e Investigador en el Departamento de Enfermería de la UEX y está llevando a cabo su Tesis Doctoral en Investigación Biomédica en el Grupo de Investigación Biopsicosocial de la misma Universidad.

2

Rediseño de escudo escolar para la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, proyecto de vinculación en la ciudad de Mexicali, Baja California; México

Redesign of the school shield for the IV Ayuntamiento No. 2 primary school, linkage project in the city of Mexicali, Baja California; Mexico

**Beatriz Adriana Torres Román¹, José R. Roa¹, Rebeca Beltrán Silva¹,
Jesús Roberto Gamboa García², Dora Graciela Arredondo Valenzuela³**

¹Universidad Autónoma de Baja California, México

²Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México

³Centro de Enseñanza Técnica y Superior, México

Resumen

En esta investigación se muestra el proceso de trabajo de los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Diseño Gráfico (LDG) de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), de Mexicali, Baja California; México, en un Proyecto de Vinculación con Valor en Créditos (PVVC) con la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, para crear el rediseño del escudo escolar y varias aplicaciones gráficas. Por medio del modelo de aprendizaje cooperativo (AC) de Johnson y Johnson se llevaron a cabo las actividades por parte de los involucrados con el objetivo de mejorar la identidad de la institución y reforzar su imagen ante la sociedad, a la vez se generan habilidades, destrezas, actitudes y valores en los estudiantes universitarios, obteniendo una formación integral en los futuros profesionales del diseño gráfico.

Palabras clave: escudo, vinculación, aprendizaje cooperativo, diseño gráfico.

Suggested citation:

Torres Román, B.A., Roa, J.R., Beltrán Silva, R., Gamboa García, J.R., Arredondo Valenzuela, D.G. (2024). Rediseño de escudo escolar para la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, proyecto de vinculación en la ciudad de Mexicali, Baja California; México. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 11-21). Madrid, España: Adaya Press.
<https://doi.org/10.58909/ad24901218>

Abstract

This research shows the work process of the professors and students of the Bachelor of Graphic Design (LDG) of the Faculty of Architecture and Design (FAD) of the Autonomous University of Baja California (UABC), of Mexicali, Baja California; Mexico, in a Linkage Project with Value in Credits (PVVC) with the IV Ayuntamiento No. 2 primary school, to create the redesign of the school shield and several graphic applications. Through Johnson and Johnson's cooperative learning model (AC) the activities were carried out by those involved with the objective of improving the identity of the institution and reinforcing its image for its society, at the same time abilities, skills, attitudes and values are generated in university students, obtaining comprehensive training for future graphic design professionals.

Keywords: shield, bonding, cooperative learning, graphic design.

Introducción

La información presentada en este escrito deriva de un PVVC realizado en el ciclo escolar 2024-1, por medio de una vinculación entre la LDG de la FAD de la UABC y la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, con la ayuda de la Secretaría General Delegacional D-I-26. Participaron alumnos de la etapa disciplinaria y terminal de la licenciatura, guiados por dos docentes de la Facultad, con el fin de rediseñar el escudo de la escuela primaria para reflejar el lema de la institución y sus valores, debido a que el escudo anterior no cumplía con estas características. La escuela IV Ayuntamiento No. 2 fue construida en Mexicali, Baja California por la administración municipal para la cultura del pueblo, se inauguró el 13 de septiembre de 1965, iniciando con alumnos en todos los grados, la primaria cuenta con 59 generaciones de egresados, de aquí la importancia de la escuela en la comunidad y su impacto en la población.

El marco de trabajo que se siguió en este proyecto fue guiado por las características del modelo de AC: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades sociales y evaluación grupal (Johnson, y Johnson, 2009), los miembros del equipo compartían una meta en común, cada estudiante debía ser responsable del aprendizaje individual y grupal, considerar los aportes de todos, trabajar de manera presencial y a distancia colaborando entre ellos, siempre con una comunicación asertiva para la resolución de conflictos y buena toma de decisiones.

Los estudiantes lograron un clima positivo y respetuoso; se generó una participación activa y propositiva en su aprendizaje y toma de decisiones. De acuerdo al *Centers for Disease Control and Prevention*, estas son algunas características que predominan en las aulas saludables, las cuales promueven el bienestar del alumno y ayudan en gran medida al aprendizaje. Los estudiantes al término del proyecto se mostraron felices, satisfechos y orgullosos del resultado final, sentimientos de suma importancia para que se genere un resultado favorecedor en torno al conocimiento y resultado del rediseño del escudo.

Objetivo

Rediseñar el escudo escolar para la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, por medio de una vinculación entre la escuela primaria y la universidad con el apoyo de estudiantes de diseño gráfico bajo el modelo de AC, para mejorar la identidad de la institución y reforzar su imagen ante la sociedad, desarrollando interacción e interdependencia positiva, comunicación asertiva, con creatividad y una actitud responsable.

Metodología

En ocasiones el individuo no es capaz de resolver una situación de manera particular y requiere el apoyo o ayuda de alguien más, tal como lo señalaba Lev Vygotsky en su teoría de Zona de Desarrollo Próximo, en la que menciona la importancia de lograr un aprendizaje gracias al apoyo de otra persona que tuviese su mismo nivel académico para que esto facilite la manera en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre de manera efectiva y que en un futuro a corto, mediano o largo plazo, este conocimiento pueda replicarlo de manera autónoma (Corral, 2001). Para facilitar lo anterior, es necesario que el docente tenga la capacidad de crear un ambiente favorable en el aula y que esto permita una convivencia sana, para que dé como resultado el promover la salud, misma que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) se considera cuando un individuo alcanza “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de afecciones o enfermedades” (párr. 1, 2024).

Los docentes del PVVC se vieron en la tarea de organizar, planificar y poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten a los alumnos sentirse seguros, libres de temor, que permitan realizar trabajos cooperativos en donde provoque la participación y colaboración activa, respetando las cualidades, diversidad sociocultural y multidisciplinariedad de todos, para la consecución efectiva de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y grupal, para obtener un aprendizaje integral, conocimientos que podrán poner en práctica a lo largo de su vida (Surth, 2011).

El PVVC estuvo bajo la tutoría de dos docentes pertenecientes a la FAD, además se contó con el apoyo de un profesor guía por parte de la escuela primaria. El proyecto se estructuró con el modelo de AC (Johnson y Johnson, 2009) y las características del trabajo cooperativo (Maldonado, 2007). Participaron diez estudiantes del programa educativo de LDG, los cuales realizaron las actividades en tres equipos de trabajo con un coordinador a cargo por equipo.

El proceso de las actividades del proyecto fue presencial y a distancia, se realizaron revisiones y se retroalimentaron a los equipos, en la modalidad presencial fue en las instalaciones de la Facultad, y en la modalidad a distancia fue mediante dos herramientas, el servicio de almacenamiento de datos de *Google Drive*, y el correo electrónico institucional *Gmail* de la UABC. Los estudiantes realizaron la investigación sobre la escuela primaria acudiendo con los directivos, profesores y observando a los estudiantes. Los estudiantes emplearon materiales y herramientas para realizar el bocetaje a mano, así como la paquetería de *Adobe Suite*, específicamente los programas *Photoshop* e *Illustrator*. La retroalimentación a distancia se escribió en un documento de *Google Docs*, y

la retroalimentación presencial se realizó en las instalaciones de la FAD en cada uno de los horarios asignados para cada equipo. Se generó una comunicación entre los estudiantes, los docentes y la escuela primaria por medio de correo electrónico y *WhatsApp*.

La metodología inició con una plática informativa impartida a los diez estudiantes, por parte de dos profesores y el profesor asignado por la escuela primaria. Subsiguientemente se efectuaron cuatro actividades de diseño, seguido por la presentación del proyecto al cliente y se concluyó con la presentación del escudo escolar en las instalaciones de la escuela primaria ante los directivos, profesores y estudiantes. Las actividades incluyen cuatro etapas: realización, presentación, revisión y retroalimentación; los estudiantes realizaron las primeras dos por su cuenta, y los profesores efectuaron las últimas dos con la presencia de los estudiantes. Las etapas de revisión y de retroalimentación fueron cruciales para el correcto desarrollo del proyecto, siendo así la retroalimentación una promotora de aprendizajes valiosos (Anijovich y Cappelletti, 2020) y como fuente de información para “contribuir a reducir la distancia entre donde se encuentra el estudiante al inicio de un aprendizaje y donde tendría que llegar en función de los propósitos de la enseñanza” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 83). Las siete actividades del proyecto (tabla 1) se realizaron del jueves 8 de febrero al martes 28 de mayo del 2024.

Tabla 1. Cronograma de actividades del proyecto

No. de actividad	Actividad	Fecha	Descripción
1	Plática informativa.	Jueves 8 de febrero	Se presentan los responsables; modalidades de aprendizaje vinculadas al proyecto; actividades a realizar; antecedentes, imágenes y escudo actual de la escuela primaria, lineamientos de diseño, y cronograma. En esta sesión se forman los equipos y se designa a un coordinador por equipo.
2	Generar bocetos del escudo escolar.	Jueves 22 de febrero	Los equipos crean tres bocetos. Se presentan y se entregan de forma digital. Los profesores revisan y retroalimentan a los equipos para seleccionar una propuesta en conjunto con el representante de la escuela.
3	Entregar la propuesta del escudo escolar.	Jueves 29 de febrero	Cada equipo presenta una propuesta. Los profesores revisan y retroalimentan, con el representante de la escuela los equipos verifican que el diseño gráfico sea apropiado.
4	Generar bocetos de las aplicaciones gráficas.	Jueves 7 de marzo	Los equipos presentan las propuestas de las aplicaciones gráficas en prototipos digitales. Los profesores revisan y retroalimentan a los equipos para seleccionar las propuestas en conjunto con el representante de la escuela.

5	Entregar las propuestas de las aplicaciones gráficas.	Jueves 14 de marzo	Cada equipo presenta las propuestas seleccionadas. Los profesores revisan y retroalimentan, con el representante de la escuela primaria los equipos verifican que el diseño gráfico sea apropiado.
6	Presentar al cliente y entregar los editables.	Jueves 21 de marzo	Los equipos realizan una presentación de 10 minutos para mostrar el escudo y los prototipos digitales de las aplicaciones gráficas. Entregan los editables y la información del proyecto en un documento digital. Se nombra al equipo de la propuesta ganadora.
7	Presentar el escudo escolar en la escuela primaria	Martes 28 de mayo	Se realiza la presentación del escudo escolar en una ceremonia en la escuela primaria, se explica el significado de los elementos gráficos. Se entregan certificados a los estudiantes creadores de la propuesta seleccionada.

Resultados

Se obtuvieron tres propuestas de escudos escolares y sus aplicaciones gráficas, la directora de la escuela primaria seleccionó la del equipo conformado por los estudiantes Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isaí Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce (Figura 1).



Figura 1. Escudo escolar para la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2.

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isaí Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.

Cada elemento del escudo tiene un significado y comunica la esencia de la institución. La escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2 le otorga gran importancia al cuidado del medio ambiente, por lo que el símbolo principal es un árbol, representando a la naturaleza, de manera abstracta pero clara y comprensible, la parte de arriba del árbol en un libro abierto con seis hojas, representando los seis grados escolares. El símbolo del árbol toma las características de un diseño funcional y óptimo para ser reproducido en múltiples superficies, son figuras bajo el principio de cierre. El cierre es el “proceso o capacidad de llenar partes que faltan en un estímulo visual; principio Gestalt de la organización visual que sostiene que existe una tendencia innata a percibir como completos objetos que están incompletos” (Poulin, 2018, p. 158). En el mundo del diseño gráfico y de la psicología se considera al cierre como una ilusión visual, las personas tendemos a cerrar una forma que vemos incompleta para comprender lo que observamos. El cierre es un principio de la percepción visual que permite la interactividad, ya que el espectador completa mentalmente los diseños para comprenderlos.

La simetría y el equilibrio que caracteriza al escudo representa fuerza y estabilidad. El diseño cuenta con un epicentro que señala una fuerza que va del interior al exterior, representando con esto una especie de iluminación de mentes que la educación provee en las infancias. Asimismo, en esa misma fuerza del centro se oculta un símbolo de la paz (Figura 2) para recordar que la convivencia requiere de valores como el respeto y compañerismo, reforzando así una identidad honorable.



Figura 2. Símbolo de paz en el escudo escolar

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isai Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.

Sobre la forma del escudo se optó por un diseño simple, que se adaptara a las necesidades del nombre de la escuela primaria, resaltando el número IV e incluyendo el lema de la escuela. La simplicidad demuestra que el cerebro es capaz de percibir todo cuando se presenta de la manera más simple. “Cuando simplificamos muchos trazos que se entrecruzan y los convertimos en unas pocas líneas o formas superpuestas, la mente transforma datos sensoriales complejos en objetos más manejables” (Lupton y Phillips, 2018, p. 102).

El equipo presentó como aplicaciones gráficas la portada de un cuaderno y hoja membretada (Figura 3), vaso para café, botones y sudadera (Figura 4), termo deportivo, gafete y portagafete (Figura 5).



Figura 3. Propuestas de portada de cuaderno y de hoja membretada.

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isai Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.



Figura 4. Propuestas de diseño de vaso para café, botones y sudadera.

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isai Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.



Figura 5. Propuestas de termo deportivo, gafete y portagafete.

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isai Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.

Se diseñaron cuatro variaciones del escudo (Figura 6). Con estas soluciones se amplía la posibilidad de plasmar y difundir la identidad gráfica de la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2.

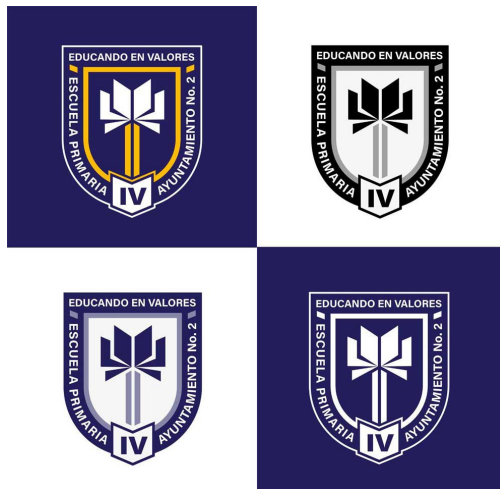


Figura 6. Cuatro variaciones del escudo de la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2.

Fuente: Rebeca Beltrán Silva, Juan Roberto Gómez González, Krystal Isai Lizárraga Ortiz y Nidia Paola Roman Ponce, 2024.

Los diseñadores de la propuesta realizaron actividades de investigación en su proceso de diseño, Camacho y Stegel (2021) mencionan sobre el compromiso de los diseñadores, que “los diseñadores tienen que acercarse a la gente, escuchar sus necesidades, observar las conductas, deben trabajar de manera interdisciplinaria con el propósito de que sus soluciones sean más integrales y tengan un mayor impacto” (p. 15). Este trabajo disciplinado y de investigación da como resultado aplicaciones gráficas con un diseño gráfico planeado, ejecutado e implementado por el cliente. En la Figura 7, se muestran momentos de alegría y celebración al presentar el escudo escolar a la comunidad de la escuela primaria, en dónde los estudiantes recibieron certificados por la labor realizada.



Figura 7. Ceremonia de presentación del escudo escolar y entrega de certificados.

Fuente: Beatriz Adriana Torres Román, 2024.

En el oficio 012 enviado al Director de la FAD, el Dr. Alejandro José Peimbert Duarte, el Prof. Gamboa redacta lo siguiente:

Nuestra colaboración ha enriquecido el entorno educativo y ha fortalecido la imagen institucional, proporcionando un símbolo que los identifica y distingue. Se tiene seguro que el escudo escolar será un legado duradero que inspirará a futuras generaciones y reflejará la excelencia, el trabajo, la inclusión, los valores que los distingue y define como comunidad educativa (2024, p. 2)

Los estudiantes se alegraron y estuvieron satisfechos en saber que el resultado cumplió con las expectativas, fue el producto de realizar cada actividad en trabajo cooperativo donde se observa un diseño que a ojos externos parece simple pero detrás de él hay una investigación y un gran proceso que se realizó en equipo.

Lo más satisfactorio para un diseñador es ver su trabajo aplicado en la vida real, cuando los estudiantes vieron el escudo en los uniformes de los niños y los docentes entendieron el cambio que genera tener un identificador que refleje una historia, valores, conocimiento, y permanencia, se dieron cuenta que el diseño está presente en todas partes, y que genera una impresión. El escudo fue realizado con el fin de dar un sentido al mensaje que brinda la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, para que sus alumnos tengan un sello distintivo que los represente con valores y perdure por el paso de los años.

Al preguntar a los estudiantes sobre el proceso de trabajo llevado a cabo entre ellos, comentaron en su autoevaluación (Beltrán, Gómez, Lizárraga, y Román, 2024) que al platicar con el cliente tenían un concepto definido pero cada uno tenía diferentes ideas de cómo llevarlo a cabo de manera gráfica, cada quien aportaba sus propuestas con libertad y los demás con respeto opinaban acerca de ello y contribuían con nuevas ideas que pudieran ayudar a mejorarlas. Cuando se decidió por un diseño, no hubo discusiones entre los miembros, y se siguieron tomando en cuenta las opiniones y observaciones para terminar por concretar el diseño final del escudo. Al contar con él, se siguió esa misma línea del diseño para nuevos gráficos auxiliares y gracias a la buena comunicación que hubo se logró tener un resultado uniforme en todo el proyecto. Es aquí cuando se prueba que el modelo de AC de Johnson y Johnson (1986, citados por Scagnoli, 2005) se incluyó para lograr los resultados esperados, brindando interdependencia positiva a los integrantes, así como, habilidades de trabajo grupal, responsabilidad e interacción positiva.

Conclusión

Realizar un proyecto el cual estará presente en la vida escolar de una comunidad como Mexicali, fue de suma importancia para los estudiantes de diseño gráfico, aplicaron los conocimientos adquiridos a lo largo de la licenciatura, no solo fue bocetar las ideas, sino, aplicar una metodología e investigación para rediseñar el escudo, logrando reflejar los valores, la historia y las aspiraciones de la comunidad escolar, generando un vínculo emocional que une a los estudiantes, personal docente y padres de familia. Lo anterior no se hubiera logrado sin el trabajo cooperativo, el cual, ayudó a centrar la atención en la manera en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, en donde quedó demostrado

que para lograr un aprendizaje significativo es necesario la interacción social, es fundamental para que el individuo tenga la capacidad de resolver un problema, atendiendo así las exigencias actuales.

El docente en este proyecto fungió como un facilitador, además de mostrar interés y empatía en las preferencias de sus alumnos, en su contexto social y familiar, sus inquietudes, sus metas, conocer cuáles son las expectativas que tienen dentro y fuera del salón de clase, entendiendo y aplicando todo esto, es que puede lograrse una cultura de paz, compañerismo y una sana convivencia, elementos indispensables para que el proyecto se concluyera de manera exitosa. Este éxito se puede apreciar no solo en el escudo escolar y las aplicaciones presentadas, también en la dinámica grupal, el compromiso que tuvieron los estudiantes en cada entrega, los comentarios positivos de los alumnos y profesores de la primaria, y los comentarios positivos de los estudiantes de la licenciatura respecto al desarrollo de la metodología, los tiempos de entrega, la retroalimentación brindada.

Agradecimientos

Agradecemos el profesionalismo, compromiso y entusiasmo de los estudiantes de diseño gráfico que participaron en este proyecto; a los docentes y personal administrativo de la escuela primaria IV Ayuntamiento No. 2, por brindar toda la información necesaria y por la confianza depositada en los alumnos y docentes de la licenciatura en diseño gráfico; a la UABC por facilitar el convenio de trabajo y la vinculación. Gracias a todos los involucrados de manera directa e indirecta por colaborar a que este proyecto concluyera de manera exitosa.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Beltrán, R., Gómez, J., Lizárraga, K., Román, N. (2024). *Formato de autoevaluación*. Fechado el 3 de mayo de 2024 [comunicación interna, archivo PDF]
- Camacho, T., Stegel, N. (2021). El “compromiso” del diseño, de los diseñadores, y de nosotros como docentes. *Gráfica*, 9(17), pp. 11-16. <https://revistes.uab.cat/grafica/article/view/v9-n17-camacho-stegel/201-pdf-es>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Promoting health and well-being in schools*. [Promoción de la salud y el bienestar en las escuelas.] <https://www.cdc.gov/healthyschools/npao/strategies.htm>
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76.
- Gamboa, J. (2024). *Oficio 012. Asunto: el que se indica*. Fechado el 6 de junio de 2024 [comunicación interna, archivo PDF]
- Johnson, D., Johnson, R. (2009). *Aprendizaje cooperativo: Estructuras y experiencias* (9ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Lupton, E., Phillips, J. (2018). *Diseño gráfico: nuevos fundamentos*. Editorial Gustavo Gili, SL.
- Organización Mundial de la Salud. (6 de junio de 2024). *La OMS mantiene su firme compromiso con los principios establecidos en el preámbulo de la Constitución*.
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Poulin, R. (2018). *Design School: Layout: A Practical Guide for Students and Designers*. [Escuela de diseño: Layout: una guía práctica para estudiantes y diseñadores]. Rockport Publishers.
- Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*. Urbana-Champaign: University of Illinois. [En línea]. <https://www.ideals.illinois.edu/items/10736>
- Surth, L. (2011). La salud emocional en el aula. *Revista educación en valores*, 2(16), 69-83. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n16/art07.pdf>

Beatriz Adriana Torres Román. Maestra en Mercadotecnia y Licenciada en Diseño Gráfico por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad). Coordinadora de Extensión y Vinculación de la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Miembro del cuerpo académico Diseño Gráfico Aplicado. Cuenta con el perfil deseable de PRODEP. Docente de licenciatura y posgrado desde el año 2006 en instituciones como UABC, CETYS Universidad, UNIDEP, UVM, y Universidad Xochicalco. Sus investigaciones, publicaciones y proyectos desarrollados giran en torno al diseño gráfico aplicado a productos promocionales, campañas de cuidado al medio ambiente, sitios web, mercadotecnia, señalización y envase.

José R. Roa. Maestro en Ciencias con énfasis en Cómputo Ubicuo e interacción humano computadora, por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Ingeniero en sistemas computacionales, con especialidad en redes y sistemas distribuidos por el Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM), profesor del área de tecnología en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la UABC del 2011 al presente, en materias de fundamentos de programación, programación web, informática, probabilidad y estadística. Ponente en congresos nacionales e internacionales en el área de interacción humano computadora, autor y coautor en capítulos de libro relacionados con el diseño de interfaces y la educación a distancia.

Rebeca Beltrán Silva. Estudiante de la Licenciatura de Diseño Gráfico (LDG) en la Facultad de Arquitectura y Diseño (FAD) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), becaria de Gaceta UABC. Resolución de problemas de comunicación en torno al diseño gráfico, realizando proyectos como diseño de identidad de marca, maquetación de productos editoriales como carteles, folletos o notas de revista, realización de ilustración con fines editoriales, publicitarios o de entretenimiento.

Jesús Roberto Gamboa García. Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF). Maestro en Educación. Asesor Técnico Pedagógico de la Escuela Primaria Estatal PECO Mtra. Ma. del Carmen Piña de Rdz. Asesor Técnico Pedagógico de la VII Zona Escolar de Primarias en el área de Lecto-Escritura. Maestro frente a grupo en escuela primaria Mtra. Ma. del Carmen Piña de Rdz. Secretario General Delegacional D-I-26 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 37.

Dora Graciela Arredondo Valenzuela. Estudiante de Doctorado en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Interamericano de Estudios Superiores de Baja California (IIESBC), Maestra en Educación con concentración en Desarrollo Organizacional por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad), Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Coordinadora ejecutiva de los programas de Maestría en Administración de Negocios y Maestría en Administración de Negocios Doble Grado en CETYS Universidad.

The role of virtual characters in enhancing cognitive and emotional learning: A psychoanalytic and art psychology perspective

El papel de los personajes virtuales en la mejora del aprendizaje cognitivo y emocional: una perspectiva desde la psicología del arte y el psicoanálisis

Soo jin CHUNG

Republic of Korea, currently residing in France
(PhD student at Paris 1 Panthéon-Sorbonne University)

Abstract

The 21st-century educational landscape is evolving rapidly, driven by advancements in digital technology. One of the most notable innovations is the integration of virtual characters into learning environments. These AI-powered characters simulate human-like interactions, providing students with personalized feedback, support, and guidance. Their ability to adapt to individual learners' needs enhances engagement, motivation, and cognitive efficiency, creating a more tailored educational experience than traditional methods. Virtual characters also offer psychological benefits by creating a safe, non-judgmental space for students who may experience anxiety in traditional classrooms. By reducing social pressure, they encourage students to participate more freely and confidently, leading to better learning outcomes. This paper examines how virtual characters, through the lens of psychoanalysis, visual arts, and art psychology, can revolutionize education. These disciplines offer insights into how visual stimuli and emotional interactions influence cognitive processes. By harnessing these elements, virtual characters can create immersive, interactive, and motivating learning experiences, paving the way for more personalized and effective education in the digital age.

Keywords: Virtual Characters; Digital Education; Personalized Learning; Psychological Benefits; Immersive Learning Environments.

Suggested citation:

CHUNG, S. J. (2024). The Role of Virtual Characters in Enhancing Cognitive and Emotional Learning: A Psychoanalytic and Art Psychology Perspective. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 22-32). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad24763741>

Resumen

El panorama educativo del siglo XXI está evolucionando rápidamente, impulsado por los avances en la tecnología digital. Una de las innovaciones más notables es la integración de personajes virtuales en los entornos de aprendizaje. Estos personajes potenciados por IA simulan interacciones similares a las humanas, proporcionando a los estudiantes retroalimentación, apoyo y orientación personalizados. Su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes mejora la participación, la motivación y la eficiencia cognitiva, creando una experiencia educativa más personalizada que los métodos tradicionales. Los personajes virtuales también ofrecen beneficios psicológicos al crear un espacio seguro y sin prejuicios para los estudiantes que pueden experimentar ansiedad en las aulas tradicionales. Al reducir la presión social, alientan a los estudiantes a participar con mayor libertad y confianza, lo que conduce a mejores resultados de aprendizaje. Este artículo examina cómo los personajes virtuales, a través de la lente del psicoanálisis, las artes visuales y la psicología del arte, pueden revolucionar la educación. Estas disciplinas ofrecen perspectivas sobre cómo los estímulos visuales y las interacciones emocionales influyen en los procesos cognitivos. Al aprovechar estos elementos, los personajes virtuales pueden crear experiencias de aprendizaje inmersivas, interactivas y motivadoras, allanando el camino para una educación más personalizada y efectiva en la era digital.

Palabras clave: Personajes virtuales; Educación digital; Aprendizaje personalizado; Beneficios psicológicos; Entornos de aprendizaje inmersivos.

Introduction

In the 21st century, education has undergone unprecedented changes due to the continuous development of digital technology. Once limited to physical classrooms, traditional education has expanded into virtual spaces, completely reshaping how learning occurs. The emergence of e-learning platforms, online courses, and educational applications has enabled students and teachers to access learning resources in ways previously unimaginable, freeing them from geographical constraints. Among these technological innovations, one of the most promising tools with the potential to bring significant changes to modern education is the integration of virtual characters.

Virtual characters, often powered by artificial intelligence (AI), are increasingly being used in educational environments as interactive agents that engage with learners, providing support and guidance. Unlike static educational materials, these characters can adapt to the individual needs of students, offering personalized feedback and instruction, greatly enhancing the learning experience. Particularly in virtual and remote learning environments where human interaction is limited, these characters simulate human-like communication, offering the sense of connection and interaction essential for effective learning.

However, the integration of virtual characters in education is not merely a technological trend. Their use is deeply rooted in psychology and educational theories that emphasize the importance of engagement, motivation, and emotional well-being. With their interactive and adaptable nature, virtual characters introduce a new dimension to education.

The increasing presence of virtual characters in education marks a significant shift in how learning is structured and experienced. As tools that combine technology and psychological insights, they make learning more interactive, personalized, and emotionally immersive. Grounded in concepts from psychoanalysis, visual arts, and art psychology, this paper will explore how virtual characters can enhance learning outcomes and provide new opportunities for cognitive, emotional, and social development in both traditional and remote learning environments.

The Evolution of Virtual Characters in Digital Media

The widespread use of virtual characters in education can be traced back to broader cultural and technological trends of the early 21st century. The rise of video games, animation, and social media platforms introduced users to virtual characters capable of simulating human emotions and interactions. These characters, from avatars in multiplayer games to AI-powered customer service bots, became integral parts of digital culture. As digital content became increasingly interactive, the role of virtual characters in influencing user behavior and emotional responses grew. Video games like *The Sims* and *Animal Crossing* have long demonstrated that users can form emotional bonds with virtual characters, affecting their decision-making and problem-solving processes. The education sector quickly recognized the potential of these interactive characters to not only convey information but actively engage learners in the learning process.

A pivotal moment in the educational integration of virtual characters came during the global shift to online learning during the COVID-19 pandemic. As millions of students transitioned to remote education, the limitations of traditional e-learning platforms—namely, the lack of interaction and emotional engagement—became evident. Virtual characters emerged as a solution, offering a way to simulate the dynamics of a physical classroom while maintaining the flexibility of online learning. Since then, these characters have been integrated into a variety of educational technologies, and their effectiveness continues to be explored in academic research.

The Psychological and Cognitive Foundations of Virtual Characters in Education

The educational effectiveness of virtual characters is closely tied to well-established psychological theories that explain how information is processed and learning occurs. One of the most relevant theories is constructivist learning theory, which argues that learners construct knowledge through active interaction with their environment. According to this

theory, learning is not a passive absorption of information but an active process of forming new understandings through interaction with external stimuli. Virtual characters support this constructivist approach by providing dynamic interactions that simulate human engagement. By responding to students' input, adjusting to their individual learning styles, and offering personalized guidance, virtual characters create an interactive learning environment that promotes deeper cognitive processing.

Additionally, Howard Gardner's theory of multiple intelligences further supports the use of virtual characters in education. Gardner's theory posits that individuals possess various types of intelligence, such as linguistic, spatial, interpersonal, and intrapersonal intelligence, and that effective learning environments should reflect these diverse cognitive strengths. Virtual characters, highly customizable and adaptable, can cater to multiple forms of intelligence simultaneously. For example, they provide visual stimulation for spatial learners, interactive engagement for linguistic learners, and emotional support for those with strong interpersonal intelligence.

Another key psychological concept that underpins the use of virtual characters is self-determination theory (SDT), which emphasizes the importance of autonomy, competence, and relatedness in fostering intrinsic motivation. In educational contexts, SDT suggests that students are more motivated to learn when they feel autonomous (having control over their learning process), competent (believing they can succeed), and connected to others (experiencing social interaction). Virtual characters enhance all three elements by offering personalized feedback and options that allow students to make choices about their learning paths (autonomy), providing guidance that boosts their sense of competence, and simulating human interaction to foster a sense of connection (relatedness).

Visual Arts and Art Psychology in the Design of Virtual Characters

The visual design of virtual characters plays a crucial role in their effectiveness as educational tools. Insights from visual arts and art psychology demonstrate how visual stimuli influence cognitive and emotional processes. According to Rudolf Arnheim's theory of visual perception, individuals process visual information in ways that are deeply tied to emotional and cognitive responses. Therefore, well-designed virtual characters can capture attention, evoke emotional engagement, and enhance memory retention.

Research in art therapy, which explores the therapeutic potential of visual expression, further supports the use of virtual characters in education. Margaret Naumburg, a pioneer of art therapy, argued that visual stimuli could help individuals express emotions that are difficult to verbalize. In educational settings, virtual characters serve a similar function by providing a visual medium through which students can interact with learning materials. The emotional bonds that students form with these characters can reduce anxiety, boost confidence, and foster a positive attitude toward learning.

Moreover, the concept of affective computing, which explores the intersection of emotions and technology, plays a significant role in the design of virtual characters.

Affective computing seeks to create systems that can recognize, interpret, and respond to human emotions. Virtual characters, as a form of affective computing, can detect students' emotions through facial expressions, tone of voice, or text input and respond accordingly. For instance, if a virtual character detects frustration in a student, it might offer encouragement or simplify an explanation of a difficult concept, reducing emotional barriers to learning.

The Role of Virtual Characters in Remote and Personalized Learning

In remote learning environments, where direct human interaction is limited, virtual characters can play a critical role in keeping students engaged. One of the main challenges of remote education is the lack of immediate, real-time feedback and the sense of isolation that students often experience. Virtual characters provide an interactive, responsive presence that helps bridge this gap by simulating the interpersonal aspects of a traditional classroom.

In personalized learning, a growing trend in modern education, the integration of virtual characters is equally important. With advances in AI, these characters can analyze student performance data and adjust instructional strategies accordingly. For example, a virtual character might offer additional support to a student struggling with a particular topic or present more advanced learning materials to a student who is progressing quickly. The ability to tailor the learning experience to individual needs not only improves learning outcomes but also motivates learners by ensuring that they are continuously challenged at an appropriate level.

Psychoanalytic Perspectives on the Use of Virtual Characters in Education

The psychoanalytic perspective on the use of virtual characters in education is based on the theories of Sigmund Freud and his successors, particularly Jacques Lacan. Psychoanalytic theory provides a framework for understanding how virtual characters might influence learners' psychological states, particularly concerning emotional projection, resistance, and identification. Virtual characters can serve as external objects onto which students project their inner emotional conflicts, reducing psychological barriers to learning.

Emotional Projection and Virtual Characters

One of the key concepts in Freud's psychoanalytic theory is projection, a defense mechanism in which individuals project their emotions or internal conflicts onto external objects or people. In educational environments, virtual characters can function as neutral and

non-threatening entities onto which learners project anxieties, frustrations, or uncertainties related to learning. This process can alleviate emotional tension, helping students immerse themselves more freely in educational materials.

For instance, according to Freud's theory of the unconscious, learners who experience anxiety or discomfort may have difficulty concentrating or processing information. By interacting with a virtual character, students may unconsciously project these anxieties onto the character, preventing them from internalizing negative emotions. This process helps create a safer psychological space for learning. When a student makes a mistake in problem-solving, for example, they may feel less negative emotion by attributing responsibility to the virtual character rather than blaming themselves, positively affecting confidence and motivation.

Identification and the Mirror Stage

Lacan's psychoanalytic theory, particularly his concept of the mirror stage, offers important insights into how learners interact with virtual characters. According to Lacan, the mirror stage is a developmental phase in which individuals begin to identify with their external image, forming the foundation of the ego and self-identity. In digital learning environments, virtual characters can serve as a "mirror" in which learners project and identify themselves.

Lacan's theory suggests that learners can identify with an idealized version of themselves—more competent, confident, and knowledgeable—embodied by the virtual character. This identification process can motivate learners to engage more deeply with learning, inspired by the traits they see reflected in the character. For example, a student struggling with math concepts may unconsciously approach problem-solving with greater confidence after interacting with a calm, competent virtual tutor character.

Resistance and Learning

Psychoanalysis also addresses the concept of resistance, which occurs when individuals unconsciously oppose learning or change due to feelings of threat or being overwhelmed. Virtual characters can help reduce this resistance. By providing a non-judgmental, neutral space, virtual characters make students feel more comfortable making mistakes and receiving feedback. In traditional classroom environments, students may resist correction out of fear of judgment from peers or teachers, but virtual characters help mitigate these fears, encouraging students to engage with challenging material more actively.

Art Psychology Perspectives on Virtual Characters in Education

Visual arts and art psychology play a critical role in understanding how virtual characters can be used effectively in education. Studies on the impact of visual stimuli on cognitive processes, emotional responses, and learning outcomes demonstrate that these principles are essential in the design of virtual characters. Principles from visual arts contribute to capturing learners' attention and engaging them, while art psychology explains how these characters emotionally resonate with students, helping them process information more effectively and retain it longer.

Visual Perception and Learning

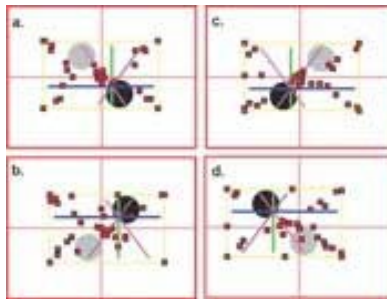


Figure 1. Arnheim's Gestalt Theory of Visual Balance: Examining the Compositional Structure of Art Photographs and Abstract Images, Ian Christopher Mcmanus¹

Rudolf Arnheim's research on the principles of visual perception is fundamental to understanding the impact of virtual characters in education. His work suggests that human perception is not a passive process of receiving information but an active process of organizing and interpreting it. According to Arnheim's theory, virtual characters designed with clear and balanced visual composition help learners focus on educational materials and process information more easily.

This principle emphasizes the importance of visual elements, such as symmetry, color, and form. A virtual character with friendly expressions and bright, balanced colors can help maintain learners' attention and reduce cognitive overload. This visual design aids learners in processing information clearly.

¹ Source: Arnheim's Gestalt Theory of Visual Balance: Examining the Compositional Structure of Art Photographs and Abstract Images, Ian Christopher Mcmanus, (https://www.researchgate.net/figure/As-for-Figure-8-but-for-the-four-images-used-to-assess-top-down-and-left-right_fig10_233397383). Copyright 2011 by the Name of Copyright Holder. Permission statement.

Art Therapy and Emotional Support

Margaret Naumburg's art therapy theory explains how visual expression serves as a means for individuals to externalize emotions. This suggests that virtual characters can function as emotionally neutral and supportive entities for learners, helping reduce learning-related anxiety or stress. By projecting their emotions onto these characters, learners create a psychologically safe environment in which they can immerse themselves in more complex learning materials.



Figure 2. Une fleur jaune, by Soo jin CHUNG, 2019²

Incorporating the visual metaphor As I emphasized in my book, *Mélancolie fantasmagorique appelée l'art*, "Art therapy is like replacing black ink with yellow," virtual characters in education can similarly transform negative emotions into positive ones, promoting confidence and a willingness to engage with challenging content.

Emotional Design and Affective Computing

Affective computing, a field that focuses on designing systems that can recognize and respond to human emotions, plays a significant role in the development of virtual characters. Picard *et al.* (2017) discovered that emotionally responsive virtual characters effectively reduce negative emotions in students, enhancing learning motivation and reducing frustration.

² Source: Une fleur jaune, by Soo jin CHUNG, 2019 (<https://www.csoojin.com/art-1>) Copyright 2019 by Soo jin CHUNG.

Virtual characters developed through affective computing can detect students' frustration, confusion, or satisfaction and provide appropriate feedback, leading to increased engagement and sustained learning persistence.

Case Study: EBS MATH and the Virtual Character 'Sami'



Figure 3. EBS MATH Character Introduction³

In South Korea, the virtual character Sami on the EBS MATH platform serves as a prime example of how virtual characters can effectively enhance learning. Sami not only supports students' understanding of mathematics but also encourages emotional engagement through friendly expressions, bright colors, and personalized feedback, aligning with Arnheim's principles of visual perception. This character, rooted in educational and psychological theory, offers real-time feedback and motivation, fostering autonomy, competence, and relatedness—key factors from self-determination theory (SDT). The result is enhanced learning performance, engagement, and a sense of emotional security that promotes persistence in challenging subjects like mathematics.

Conclusion

The integration of virtual characters into educational systems presents a promising future as digital tools continue to evolve and diversify. By combining educational theory, visual arts, and psychology, virtual characters provide immersive learning environments that cater to learners' cognitive, emotional, and social needs. Grounded in psychoanalytic,

³ Source: "EBS MATH Character Introduction" EBS Official Website. Copyright 2016 by EBS MATH. (<https://www.ebsmath.co.kr/>) Copyright 2016 by the Name of Copyright Holder. Permission statement.

visual arts, and art psychology theories, we can better understand the profound impact these characters have on learners, making the educational experience more engaging, effective, and personalized.

One of the most important impacts of virtual characters is their ability to alleviate emotional barriers such as anxiety or self-doubt during the learning process. The case of Sami from EBS MATH shows how virtual characters offer students a safe space to experiment with new ideas and make mistakes without fear of judgment, especially in subjects like mathematics, where many students struggle with anxiety. Margaret Naumburg's principles of art therapy highlight how visual stimuli can help learners externalize fear and process it more constructively. Through visual and emotional engagement, virtual characters provide psychological support that helps students maintain confidence and motivation when facing difficult material.

Another key aspect of virtual characters is their adaptability and responsiveness. With advancements in technology, virtual characters can monitor learners' emotional states and adjust their interactions accordingly. This plays a crucial role in addressing emotional resistance by offering encouragement or simplifying instructions when learners feel frustrated, fostering a more empathetic and responsive learning environment that enhances academic performance.

From a visual arts psychology perspective, the design of virtual characters plays a crucial role in shaping the learning experience. Arnheim's research on visual perception suggests that well-designed visual stimuli can significantly enhance cognitive engagement. Visually appealing and emotionally expressive virtual characters help learners process information more effectively. This is especially important for young learners, who rely heavily on visual and emotional cues to understand new concepts. For example, the success of Sesame Street characters like Elmo and Big Bird in teaching early literacy and numeracy skills to preschoolers is due to their visual and emotional appeal.

In addition, Lacan's concept of the mirror stage can be used to explore the psychological aspects of interaction with virtual characters. According to Lacan, individuals form their sense of self through external representations. Virtual characters act as mirrors for learners to reflect their own learning journey, providing an idealized version of the confident and capable student. This identification leads to deeper engagement with the material and a sense of ownership over their learning process.

The use of virtual characters also addresses the growing demand for personalized learning. With the development of adaptive learning technology, virtual characters are becoming more customized to meet the individual needs of learners. They offer tailored feedback, adjust the difficulty of tasks, and respond to each learner's pace. This improves cognitive performance and emotional engagement by ensuring that learners are constantly challenged without being overwhelmed. Howard Gardner's theory of multiple intelligences emphasizes that students have diverse strengths, and virtual characters are uniquely positioned to cater to these different learning styles.

The future of virtual characters in art psychology and emotional learning is very promising. As technology continues to advance, virtual characters will play an even greater role in education, not only supporting academic development but also fostering emotional

resilience, social skills, and psychological well-being. Their ability to engage learners on both cognitive and emotional levels offers a powerful tool for overcoming the limitations of traditional education, especially in remote or hybrid learning environments.

By integrating insights from psychoanalysis, visual arts, and art psychology, virtual characters provide a comprehensive solution to the complex challenges of modern education. They humanize digital learning environments, making education more engaging, supportive, and effective. As research on the long-term effects of virtual characters on learning outcomes continues, their integration into educational systems is emerging not just as a technological innovation but as a psychological and artistic turning point.

References

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520351272>
- Chen, T. K. F., Lan, Y. J. (2015). The influence of learning with animated characters in a virtual environment. *Computers & Education*, 88, 94-107. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.003>
- EBS Educational Broadcasting System. (2020). The role of virtual tutors in improving mathematics education. *EBS Annual Educational Review*, 9(1), 55-75. <https://ebseducation.kr/publications>
- Freud, S. (1917). *Introductory lectures on psycho-analysis*. Hogarth Press. <https://doi.org/10.4324/9781315016856>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674744421>
- Jemison, R. (2018). Virtual characters and their role in enhancing learning motivation: A quantitative study. *Journal of Educational Psychology*, 12(1), 45-67. <https://doi.org/10.1037/edu0000227>
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A selection*. W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.4324/9780429487596>
- Levinson, A. (2019). The emotional impact of educational television on young learners: A study of Sesame Street. *Journal of Media Psychology*, 14(2), 112-126. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000256>
- Picard, R. W., Klein, J. (2017). Affective computing: Challenges. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(9), 631-643. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2017.07.003>
- Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practice*. Grune & Stratton. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9258-6>

Soo Jin Chung is a South Korean visual artist and writer currently based in Paris, France. She is a PhD candidate in Visual Arts at Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, where she also earned a Master's degree in Contemporary Creation and Plastic Arts, and she graduated from the Beaux-Arts de Montpellier. Her work has been exhibited internationally, including at Art Olympia in Tokyo, the Florence Biennale, and the Luxembourg Art Prize, reflecting her expertise in contemporary art practices and art theory. Chung is also the author of *Mélancolie fantasmagorique* appelée l'art, a book that explores psychological themes in art therapy.

Educación en valores, arte y danza como pedagogía educativa

Education in values, art and dance as educational pedagogy

Laura Viqueira Gutiérrez

Universidad de La Coruña, España

Resumen

Hace relativamente poco tiempo, la educación en valores solamente se estudiaba en el ámbito de la sociología y de la psicología, obviándose por completo en el área de la educación. Para poder educar en valores a nuestros estudiantes debemos hacerlo desde todas las áreas y no sólo desde los colegios. Se trata de una tarea que comienza ya en el propio seno familiar, complementándose en la sociedad y en el colegio. Para ello, se precisa de un ambiente de aceptación, afecto y comprensión (Pérez-Moya, 2016). La danza implica autoconocimiento y ofrece un espacio para la consciencia y para la expresión de las emociones. Es decir, la danza estimula la reflexión, la exploración y la acción del propio ser (Barrios *et al.*, 2023). Por otro lado, no es posible determinar las tendencias que el teatro tendrá en un futuro en la educación puesto que dependerá de las acciones y esfuerzos llevados a cabo por los agentes implicados en el proceso incluyendo a los destinatarios. Cabe destacar que el arte del teatro en los últimos tiempos se ha abierto a nuevos ámbitos como por ejemplo su uso para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales, en el ámbito social o en la igualdad de género (Motos y Navarro, 2021).

Palabras clave: pedagogía, educación en valores, danza, teatro.

Suggested citation:

Viqueira Gutiérrez, L. (2024). Educación en valores, arte y danza como pedagogía educativa. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 33-38). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad24707209>

Abstract

Relatively recently, values education was only studied in the field of sociology and psychology, and was completely ignored in the area of education. In order to educate our students in values we must do it from all areas and not only from schools. This is a task that begins in the family, and is complemented in society and at school. This requires an environment of acceptance, affection and understanding (Pérez-Moya, 2016). Dance implies self-knowledge and offers a space for awareness and for the expression of emotions. That is, dance stimulates reflection, exploration and action of the self (Barrios *et al.*, 2023). On the other hand, it is not possible to determine the trends that theater will have in the future in education since it will depend on the actions and efforts carried out by the agents involved in the process, including the recipients. It should be noted that the art of theater in recent times has opened up to new areas such as its use for the inclusion of students with special educational needs, in the social field or in gender equality (Motos and Navarro, 2021).

Keywords: pedagogy, dance, theater, education in values.

Introducción

Hace relativamente poco tiempo, la educación en valores solamente se estudiaba en el ámbito de la sociología y de la psicología, obviándose por completo en el área de la educación. Para poder educar en valores a nuestros estudiantes debemos hacerlo desde todas las áreas y no sólo desde los colegios. Se trata de una tarea que comienza ya en el propio seno familiar, complementándose en la sociedad y en el colegio. Para ello, se precisa de un ambiente de aceptación, afecto y comprensión. Supone un proceso de personalización y de creación de una comunidad. Promoviendo aquellos valores que permitan a cada uno de sus miembros descubrirse a sí mismos, viéndose abiertos a la relación con otros (Pérez-Moya, 2016).

La familia debería proporcionar a los hijos/as ambientes en los cuales éstos pudieran tener experiencias de valores, haciendo de esta situación un hábito cotidiano en la rutina familiar. Por supuesto, cada familia ha de tener la libertad para escoger aquellos valores que considere prioritarios en función de la percepción que tenga del mundo y de la sociedad en la que se halle inmersa.

En la actualidad, la familia presenta nuevos roles que poco o nada tienen que ver con los de antaño. Tal y como indica Pérez-Moya (2016). Los padres deben ejercer nuevas competencias favoreciendo el aprendizaje en valores de su familia. Es imprescindible hacer referencia a la importancia de crear un ambiente de responsabilidad y de diálogo en el cual sus miembros se sientan apoyados. De igual modo, cada familia transmitirá a sus hijos/as sus valores y experiencias.

A este respecto, Carrillo-Velarde (2020) realizó un trabajo cuya finalidad era identificar las características y los comportamientos éticos y morales en las instituciones de educación superior, concretamente en la educación universitaria. Los resultados determinaron que la educación en valores suponía una tarea prioritaria de discusión, desarrollo y compromiso para incorporar normas y valores éticos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorecieran la convivencia basada en valores y principios morales.

Finalmente, Rodrigo-Martín *et al.* (2020) realizaron un proyecto educativo de carácter experimental en la etapa de Educación Primaria. Dicho programa abordaba el uso de las tecnologías de la información así como los valores sociales y tomando como elemento clave la música. La evaluación del proyecto mostró resultados positivos tanto cualitativos como cuantitativos en la adquisición de contenidos teóricos, procedimientos, valores y normas sociales. Por todo ello, se concluyó que era necesario implementar un modelo de educación inclusiva en el cual todo alumno tuviera cabida.

La danza y la educación en valores

La disciplina de la danza se ha vinculado con la educación desde hace relativamente mucho tiempo y a través de formas variadas. En algunos contextos, ha supuesto un lugar de recreación para los educandos, en otros un espacio de recreación para los espectadores y, en otros momentos, ha sido considerado como una herramienta clave para la formación integral del ser humano (González y Rodríguez, 2021).

Por tanto, es reconocida como una herramienta de gran importancia para los diferentes niveles de la educación, suponiendo una metodología para fortalecer el aprendizaje, la estimulación de la motricidad y la socialización desde los primeros niveles de la educación hasta alcanzar la educación superior (González y Rodríguez, 2021).

Por todo ello, si entendemos de esta manera dichas premisas, la danza educativa debería poder incluirse en todos los currículos escolares como asignatura dado que enriquece los lenguajes expresivos y artísticos, a la vez que se integra con facilidad en otras disciplinas, desarrollando múltiples maneras de aprender (Pastor-Prada *et al.*, 2022).

En este sentido, Barrios *et al.* (2023) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar la disciplina de la danza como estrategia para el fomento de habilidades sociales dentro del ámbito educativo empleando un enfoque socio-formativo, cualitativo y un paradigma investigativo hermenéutico. Los investigadores concluyeron que a través de la danza se podían canalizar las emociones propias y las de los otros propiciando bienestar en la comunidad educativa y resaltando el valor de la expresión libre como herramienta de encuentro personal así como de construcción colectiva favoreciendo el manejo del estrés, de la escucha activa, de la empatía, de la comunicación asertiva y de la formación de vínculos de participación.

Por otro lado, González y Rodríguez (2021) realizaron un ensayo cuyo objetivo pretendía identificar los principales beneficios de la danza en el ámbito universitario. Los resultados indicaron que algunos de estos beneficios eran el fortalecimiento de valores, la disciplina, la tolerancia, la responsabilidad o la solidaridad. Además de la adquisición de habilidades como el trabajo en equipo, la planificación de actividades, la administración del tiempo, etc.

Finalmente, Pastor-Prada *et al.* (2022) llevaron a cabo una investigación para analizar la percepción y la comprensión de la danza educativa en docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria. La muestra estuvo constituida por 198 profesoras y 107 profesores en activo. Para la recogida de los datos se empleó un cuestionario ad hoc. Los resultados pusieron de manifiesto que los participantes habían recibido ninguna o muy poca formación en danza educativa. Se apreciaron diferencias significativas en función de la edad de los participantes, de la etapa educativa o la especialidad cursada.

El teatro y la educación en valores

No es posible determinar las tendencias que el teatro tendrá en un futuro en la educación puesto que dependerá de las acciones y esfuerzos llevados a cabo por los agentes implicados en el proceso incluyendo a los destinatarios. Cabe destacar que el arte del teatro en los últimos tiempos se ha abierto a nuevos ámbitos como por ejemplo su uso para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales, en el ámbito social o en la igualdad de género (Motos y Navarro, 2021).

En este sentido, Motos y Navarro (2021) analizaron en un estudio tres campos recientes del teatro aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el teatro para la inclusión, el teatro social y el teatro centrado en la perspectiva de género. Concluyeron que los docentes debían formarse en aquella metodología en la cual los estudiantes pudieran obtener los mejores resultados para su desarrollo integral. Y, en esta tarea el teatro suponía una herramienta muy interesante y potente para lograrlo.

Por otro lado, Maza (2022) realizó un proyecto de investigación en el que pretendía presentar la relevancia del teatro en el aula educativa como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales entre los estudiantes. La metodología aplicada fue documental y descriptiva. Los profesores y los alumnos/as se dieron cuenta que se podía trabajar en equipo y empleando técnicas innovadoras logrando grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, Maza (2022) concluyó mencionando que se debía potenciar el teatro como herramienta artística para el aprendizaje de los estudiantes dado que podría motivar el interés de los alumnos/as por aprender fomentando la empatía por sus iguales.

Asimismo, Ascue (2018) llevó a cabo un estudio con el objetivo de conocer cuáles eran las posibles aportaciones del teatro en la sociedad. Tratando de determinar si se trataba de una herramienta de cambio sustancial y significativa para la educación

y para la transformación social. Concluyó que el teatro seguía siendo una herramienta positiva dentro del ámbito educativo así como en el avance del individuo en la sociedad puesto que influía positivamente en aspectos emocionales, sociales, cognitivos y formativos.

Finalmente, Servan (2021) realizó una investigación para determinar la influencia del teatro en el desarrollo de valores dentro del ámbito educativo. Para ello como metodología se empleó un diseño bibliográfico junto con un tipo de investigación documental. Servan (2021) concluyó que el teatro como propuesta metodológica dentro del ámbito de la educación suponía una gran herramienta para el desarrollo de actividades, valores y habilidades para los estudiantes.

Conclusiones

En cuanto a la importancia de la educación en valores dentro del ámbito de la educación, los investigadores concluyeron que era necesario incluir un modelo de educación inclusiva en el que todo alumno/a tuviera cabida (Rodrigo-Martín *et al.*, 2020).

Asimismo, la educación en valores supone una tarea prioritaria de discusión, desarrollo y compromiso para la incorporación de normas y valores éticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la convivencia basada en valores y principios morales (Carrillo-Velarde, 2020).

Por lo que respecta a la relevancia del teatro en la educación, los investigadores concluyeron que los docentes debían formarse en una metodología en la que los estudiantes pudieran obtener los mejores resultados para su desarrollo integral, siendo el teatro una herramienta muy interesante para este fin (Motos y Navarro, 2021).

Por otra parte, Maza (2022) mencionó que se debía potenciar el teatro como una herramienta artística para el aprendizaje del alumnado puesto que aumentaba su interés por aprender fomentando el trabajo de la empatía.

Asimismo, Ascue (2018) y Servan (2021) concluyeron que el teatro era una gran herramienta para el desarrollo de actividades, valores y habilidades para los alumnos/as.

Finalmente y en relación a la relevancia de la danza educativa dentro del ámbito de la educación, los investigadores concluyeron que la danza suponía una herramienta de gran relevancia para las diferentes etapas de la educación, convirtiéndose en una metodología para fortalecer el aprendizaje, la estimulación de la motricidad y la socialización (González y Rodríguez, 2021).

Por todo ello, la danza debería poder incluirse en todos los currículos educativos como asignatura puesto que enriquece los lenguajes expresivos y artísticos a la vez que se integra con facilidad en otras disciplinas (Pastor-Prada *et al.*, 2022).

Referencias

- Ascue, G. (2018). *El teatro, una herramienta de educación y transformación social* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4090>
- Barrios, N; Ortiz-Quevedo, J. P. y Pongutá, J. (2023). La danza como apuesta para el desarrollo de habilidades sociales en la educación superior. *Revista Hacedor*, 7(2), 237-247. <https://doi.org/10.26495/rch.v7i2.2534>
- Carrillo-Velarde, M. V. (2020). La ética y los valores en la educación superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1108-11170. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1340>
- González, M. M. y Rodríguez, J. B. (2021). Beneficios de la danza para la educación en convivencia con el COVID-19. *Revista Multi-Ensayos*, 8(15), 2-8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i15.13186>
- Maza, G. L. (2022). *El teatro como estrategia pedagógica para fomentar las relaciones interpersonales en los niños, de sexto y séptimo año de Educación Básica Media de La Unidad Educativa Víctor Manuel Peñaherrera, en el año lectivo 2020-2021* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11941>
- Motos, T. y Navarro, A. (2021) ¿Hacia dónde puede ir el teatro en la educación? Trayectoria. *Práctica Docente en Educación Artística*, (9), 10-41.
- Pastor-Prada, R.; Vicente, G.; López-Melgarejo, A. M. y López-Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Pérez-Moya, C. (2016). Importancia de la educación en valores para niños que provienen de entornos desfavorecidos. *Publicaciones Didácticas*, (78), 117-121.
- Rodrigo-Martín, I.; Núñez-Gómez, P. y Rodrigo-Martín, L. (2020). La educación como herramienta de cambio social: educación en valores y violencia de género. *Inter Disciplina*, 7(17), 99-118. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.17.67526>
- Servan, S. D. (2021). El teatro y los valores en educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 22-39.

Laura Viqueira Gutiérrez, Doctora Cum Laude en Psicología Educativa por la Universidad de La Coruña. Graduada en Educación Primaria y en Educación Especial con Máster en Psicología Aplicada con especialidad en Intervención Psicológica en Contextos Educativos por esta misma universidad. Observación participante durante el curso 2015/2016 en el Proyecto MUS-E llevado a cabo en el CEIP San Pedro de Visma.

La educación emocional en FOL: preparando a los jóvenes para los desafíos laborales del siglo XXI

Emotional education in vocational training and career guidance: preparing young people for the challenges of the 21st century labor market

Araceli Martínez García Donas

Ant. Profesora Universidad de Murcia, España

Resumen

La educación emocional es esencial en la formación de los estudiantes de formación profesional, especialmente en la asignatura de Formación y Orientación Laboral. El entorno laboral actual, marcado por la incertidumbre, la globalización y los avances tecnológicos, exige habilidades emocionales que complementen los conocimientos técnicos. Incorporar la educación emocional en FOL prepara a los jóvenes para enfrentar los retos de sus futuras carreras, como la gestión del estrés, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Estas habilidades son clave para mantener un ambiente laboral saludable, mejorar la productividad y prevenir el agotamiento profesional. Para enseñar estas competencias, los docentes pueden utilizar dinámicas como el *role-playing*, el *mindfulness* y actividades que fomenten la cooperación y la empatía. Además de preparar a los estudiantes para el ámbito laboral, la educación emocional favorece su bienestar general y les ayuda a tomar decisiones más efectivas en su vida personal.

Palabras clave: FOL, educación emocional, laboral, educación, innovación.

Suggested citation:

Martínez García Donas, A. (2024). La educación emocional en FOL: preparando a los jóvenes para los desafíos laborales del siglo XXI. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 39-48). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad24242802>

Abstract

Emotional education is essential in the training of vocational training degrees, especially in the subject of Vocational Training and Career Guidance (hereafter FOL). The current work environment, characterized by uncertainty, globalization, and technological advancements, requires emotional skills that complement technical knowledge. Incorporating emotional education into FOL prepares young people to face the challenges of their future careers, such as stress management, conflict resolution, and teamwork. These skills are key to maintaining a healthy work environment, improving productivity, and preventing burnout. To teach these competencies, teachers can use activities such as role-playing, mindfulness, and group exercises that promote cooperation and empathy. In addition to preparing students for the workplace, emotional education enhances their overall well-being and helps them make more effective decisions in their personal lives.

Keywords: Vocational Training and Career Guidance (FOL), emotional education, labor, education, innovation.

Introducción

Los trabajadores y las trabajadoras, especialmente si son jóvenes, se enfrentan a un entorno donde las habilidades deben actualizarse continuamente para mantenerse vigentes, y donde la permanencia en un mismo puesto de trabajo a lo largo de una carrera profesional ya no es la norma. A esto se suma la creciente tendencia hacia el empleo temporal y el trabajo *freelance*, lo cual, aunque brinda flexibilidad, también incrementa la competencia y disminuye en muchos casos la seguridad laboral. En este contexto, adaptarse y desarrollar competencias transversales como la inteligencia emocional y las habilidades de gestión del cambio se vuelven esenciales para navegar en un mundo laboral marcado por la volatilidad e incertidumbre.

El contexto laboral actual, caracterizado por la incertidumbre, la constante evolución tecnológica y la globalización, demanda habilidades emocionales que complementen los conocimientos técnicos. Integrar la educación emocional en Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL) brinda a los y las jóvenes las herramientas necesarias para enfrentar con éxito los retos y exigencias del mundo profesional que les espera. Es importante proporcionar a la juventud habilidades socioemocionales, como la empatía, la resiliencia y el autocontrol, que son esenciales para su desarrollo personal y su integración social. La educación emocional es vista como un componente crítico en la formación de jóvenes capaces de afrontar retos y participar activamente en su entorno, promoviendo así una sociedad más inclusiva y con oportunidades equitativas (Barrón, 2021).

Hoy en día, el estrés laboral y el *burnout* se han convertido en problemas comunes en muchos sectores profesionales, debido a la presión constante por cumplir con plazos, la sobrecarga de tareas y la creciente competencia en el mercado laboral. La constante conexión a través de dispositivos electrónicos, el trabajo remoto y las expectativas elevadas de productividad contribuyen a un ambiente de trabajo más demandante, que a menudo no permite a los empleados desconectar y recuperar su bienestar. El estrés prolongado y la falta de gestión adecuada de las emociones pueden llevar al agotamiento físico y emocional, lo que a su vez afecta tanto al rendimiento laboral como a la salud mental del personal profesional. Por ello, es fundamental que los trabajadores y trabajadoras, especialmente los más jóvenes, aprendan a gestionar estas emociones y a implementar estrategias para prevenir el *burnout* (Moreno Jiménez, 2017). Herramientas como la inteligencia emocional, el autocuidado y la práctica de técnicas de relajación o *mindfulness* son esenciales para mantener el equilibrio entre el trabajo y la vida personal, garantizando un entorno laboral más saludable y sostenible a largo plazo.

Asimismo, las demandas emocionales han adquirido una relevancia creciente debido a la naturaleza cambiante de los trabajos y a la evolución de los valores empresariales. El personal profesional deben cumplir con competencias técnicas y, a su vez, gestionar emociones complejas que surgen en un contexto de alta presión, interacciones constantes y adaptación a entornos de trabajo colaborativos. La capacidad de manejar todo ello se ha vuelto crucial para mantener el bienestar individual y colectivo.

Además, las habilidades de empatía, inteligencia emocional, comunicación asertiva, gestión de estrés, prevención del *burnout*, resolución de conflictos, capacidad de trabajo en equipo y colaboración se consideran cada vez más indispensables, ya que las empresas valoran al personal empleado que pueden solventar y gestionar sin problema todos estos ámbitos. Las actividades prácticas como el *role-playing*, las dinámicas de grupo y el *mindfulness* son herramientas esenciales para desarrollar habilidades emocionales dentro del módulo de FOL, ya que permiten a los estudiantes vivir situaciones reales o simuladas que reflejan los desafíos emocionales del mundo laboral.

Así, la educación emocional cobra una relevancia especial en la formación del estudiantado de Formación Profesional, especialmente en las clases de FOL. La capacidad de gestionar las propias emociones y de comprender y manejar las de los demás se ha convertido en un componente fundamental de la empleabilidad. El personal estudiantil de hoy debe prepararse no solo para responder a las exigencias técnicas de sus futuros puestos de trabajo, sino también para enfrentar los retos emocionales que trae consigo un mercado en transformación, en el que la competencia y la inestabilidad laboral pueden generar estrés, ansiedad y presión.

La educación emocional en FOL permite a quienes la estudian desarrollar habilidades como la gestión del estrés, la resolución de conflictos y la colaboración en equipo, todas esenciales para un desempeño saludable y exitoso en cualquier ámbito profesional. Además, estas habilidades emocionales a través del *role-playing*, las dinámicas de grupo

o el *mindfulness* les pueden llegar a capacitar para comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, promoviendo un entorno de trabajo más empático y cohesionado. De este modo, la enseñanza de estas competencias los prepara para responder con resiliencia y adaptabilidad a los desafíos del mundo laboral y fomenta su bienestar personal, dándoles herramientas para prosperar en sus trayectorias profesionales y en su vida cotidiana. Como afirman Paja Aguilar y Tolentino Quiñones (2021), manejar correctamente las emociones ayuda a mejorar la vida dentro y fuera de las aulas.

Objetivos

Como afirman Concha Toro, Lagos San Martín *et al.* (2023), «las competencias emocionales tienen directa relación con las habilidades sociales y cognitivas, con el logro de los aprendizajes y con los resultados laborales» (p.2). Estos autores abogan por la necesidad de implementar programas formativos para desarrollar competencias emocionales y de reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (en adelante Ley de FP), también presta atención a esta esfera de desarrollo personal, emocional, de preparación y adaptación a transformaciones productivas y de bienestar en el entorno profesional, entre otros aspectos.

Siendo ello así, el objetivo general de este estudio es destacar la relevancia de la educación emocional en el módulo de FOL en la Formación Profesional, con el propósito de preparar al alumnado para desenvolverse en un mercado laboral caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

Por lo que respecta a los objetivos específicos, establecemos los siguientes:

1. Fomentar la inteligencia emocional y la gestión personal de emociones en el alumnado, ayudándoles a reconocer y regular sus emociones, y a comprender el impacto de estas en su desempeño laboral. Este objetivo se corresponde con el artículo 21, apartado 1 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, en adelante Ley de FP, que establece como competencia transversal en el módulo de FOL «promover el desarrollo personal y la madurez emocional de los estudiantes para facilitar su inserción laboral».

2. Desarrollar la capacidad de adaptación al cambio y la resiliencia en el alumnado, preparándolos para enfrentar los desafíos y la presión propios del entorno laboral moderno. El artículo 22 de Ley de FP menciona la necesidad de «preparar a los estudiantes para una rápida adaptación a las transformaciones productivas y organizativas».

3. Facilitar el aprendizaje de habilidades para la toma de decisiones autónoma y responsable en entornos laborales, de modo que el alumnado se capaz de analizar situaciones complejas y optar por soluciones éticas y profesionales. Esta competencia responde al artículo 21, apartado 3, de la Ley de FP, que establece el desarrollo de la «autonomía y toma de decisiones en el ámbito laboral».

4. Promover competencias en comunicación asertiva y resolución de conflictos en contextos laborales, esenciales para el trabajo en equipo y la convivencia en ambientes profesionales diversos. Este objetivo está en consonancia con el artículo 21, apartado 2, que menciona la importancia de «facilitar la integración y cooperación de los estudiantes en equipos de trabajo».

5. Fomentar el compromiso con la formación continua y el desarrollo de nuevas competencias a lo largo de la vida laboral, ayudando al alumnado a entender la necesidad de actualizarse en competencias técnicas y emocionales para responder a las exigencias del mercado. Este objetivo se vincula con el artículo 23 de la Ley de FP, que alienta a «la adquisición de una mentalidad de aprendizaje permanente».

6. Promover el bienestar personal y la madurez emocional en el entorno profesional, dotando al alumnado de herramientas para enfrentar el estrés y la presión de manera saludable. Esto responde al objetivo de «desarrollo de competencias transversales que faciliten la inserción y el bienestar en el entorno profesional» contemplado en el artículo 21, apartado 1, de la Ley de FP.

7. Por último, se pretende alcanzar el objetivo de ayudar a los y las estudiantes a construir una identidad profesional sólida y ética que promueva tanto su empleabilidad como su satisfacción y desarrollo personal, en sintonía con el artículo 22 de la Ley de FP, que subraya la importancia de «contribuir al desarrollo integral de la persona en su ámbito profesional y personal».

8. Todos los objetivos planteados buscan integrar la educación emocional en el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), en consonancia con las competencias transversales y finalidades establecidas en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Esta integración persigue dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para gestionar sus emociones y adaptarse a los cambios en un mercado laboral en constante evolución.

9. A través de la promoción de habilidades como la resiliencia, la toma de decisiones autónoma, la comunicación asertiva y el compromiso con la formación continua, se pretende facilitar su inserción laboral y también fomentar su desarrollo integral y bienestar. Con ello se espera que el alumnado de FP se enfrente a los desafíos profesionales con mayor madurez emocional y ética, construyendo así una identidad profesional sólida que le permita prosperar tanto en el ámbito laboral como en el personal.

Metodología

Para el desarrollo de los objetivos propuestos en el apartado anterior, se empleará una metodología activa y participativa que ponga al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias emocionales y habilidades transversales clave en el ámbito laboral.

Esta metodología se apoya en diversas estrategias pedagógicas según el tenor de las finalidades de la Ley de FP, y está diseñada para preparar al estudiantado para los retos emocionales y profesionales del mercado laboral del siglo XXI. Nuestra propuesta metodológica, al margen de otras muchas posibles, consistiría en la implementación en el aula de las siguientes actividades:

Role-playing

El *role-playing* o juego de roles es una técnica eficaz para que los estudiantes practiquen la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación en situaciones de presión. Al ponerse en el lugar de otros, los alumnos y alumnas desarrollan empatía y aprenden a gestionar sus respuestas emocionales en escenarios de interacción laboral, como negociaciones, confrontaciones o situaciones difíciles con compañeros y compañeras o superiores. Esta práctica les ayuda a mejorar su capacidad para manejar sus emociones y tomar decisiones acertadas en un entorno profesional (Martínez García Donas, 2024).

Un ejemplo de juego de roles es el detallado en la tesis de esta autora sobre celebración de juicios simulados adaptados a FP para la comprensión de los despidos en el módulo de FOL, que cuenta con anexos e instrucciones precisas, para el desarrollo del mismo.

Dinámicas de grupo

Por otro lado, las dinámicas de grupo fomentan la cooperación, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales que son cruciales en cualquier contexto laboral. A través de actividades colaborativas, los estudiantes aprenden a compartir ideas, escuchar a los demás y resolver problemas de manera conjunta, habilidades que son esenciales para el éxito en equipos de trabajo. Las actividades en clase que involucran trabajo en pequeños grupos pueden generar un interés situacional, transformándose en una tarea o meta común entre los miembros del grupo y, de este modo, estableciendo un vínculo social entre ellos (Hakami *et al.*, 2022; Hmelo-Silver *et al.*, 2013; Ryan y Deci, 2018). Si este vínculo es sólido y no se ve afectado por factores externos, contribuye a satisfacer la necesidad de relación. Además, el discente tiende a ser más autónomo cuando disminuye el control del profesor, siempre que puedan expresarse libremente dentro del grupo, y experimentan un aumento en su sentido de competencia al compartir sus ideas o conocimientos con los demás miembros del grupo o con toda la clase (Bulut Durmaz, Tejero López *et al.*, 2024).

Una dinámica de grupo muy utilizada es la denominada dinámica «De fiesta» en la que los alumnos forman un círculo para hablar por turnos, en cada turno un alumno o alumna se presenta en voz alta y dice qué cosas se llevaría a una fiesta, el siguiente compañero o compañera deberá hacer lo mismo y además repetir el nombre del anterior y lo que aquel o aquella dijo que llevaría, es acumulativo hasta completar el círculo (Unir, 2020).

Mindfulness

Se introducirán prácticas de *mindfulness* y técnicas de atención plenas que ayuden al estudiantado a mejorar su autocontrol y reducir el estrés en situaciones laborales. Estas técnicas, aplicadas a través de ejercicios breves de respiración y concentración, fomentan el desarrollo de una conciencia plena de sus emociones y pensamientos. Esto les permite gestionar mejor la presión y los conflictos laborales y potencia su capacidad de enfocarse y responder de manera calmada y efectiva en situaciones de alta demanda emocional. Ello ayuda al discente a mejorar su capacidad de concentración, reducir el estrés y aumentar la conciencia de sus emociones y reacciones.

Practicar *mindfulness* en clase les permite aprender a estar presentes y gestionarse emocionalmente en situaciones de alta presión, lo que les otorga herramientas para mantener el equilibrio y la claridad mental en su futura vida laboral. Estas actividades, además de reforzar el aprendizaje teórico, preparan a los estudiantes para enfrentar los retos emocionales que encontrarán en su carrera profesional. Un simple ejercicio de meditación guiada de unos minutos al día, entre otras actividades, puede aportar grandes beneficios a sus participantes.

Todas estas actividades ayudan a trabajar la inteligencia emocional en el aprendiz. El concepto de inteligencia emocional, fue descrito y utilizado por el psicólogo Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de Harvard, para referir cualidades como la comprensión de los sentimientos propios, de los sentimientos de otras personas y el control de la emoción de manera que engrandezca la vida. Sus elementos básicos son autocontrol, autoconocimiento, automotivación y empatía (Samayoa Miranda y Márquez Munguía, 2012).

Este enfoque metodológico abarca una amplia gama de técnicas activas y reflexivas, en las que el estudiante participa de manera directa en el aprendizaje de competencias emocionales y laborales. Así, esta metodología integral busca desarrollar en los estudiantes de Formación Profesional una base emocional sólida y una mayor adaptabilidad a las demandas del mercado laboral actual. Con el objetivo de adaptar la enseñanza a las competencias digitales y a la realidad del mercado laboral, se incorporarán herramientas digitales que permitan la interacción y el refuerzo de los conocimientos adquiridos en entornos virtuales.

Todo ello irá acompañado de tutorías personalizadas, autoevaluación, técnicas de reflexión y análisis crítico, así como un seguimiento y evaluación por observación por parte del personal docente. En dicha evaluación del estudiante se tratará de determinar si la actividad desarrollada ha logrado los objetivos planteados. De igual forma se evaluará la validez del propio diseño de cada uno de los proyectos, determinando si es eficaz, atractivo, divertido y se logra con ello que el alumnado adquiera los conocimientos previstos (Martínez García Donas, 2024).

Conclusiones

La educación emocional es clave en la Formación Profesional, especialmente en el módulo de Formación y Orientación Laboral, ya que ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades como la empatía, la resiliencia y el autocontrol, esenciales para su desarrollo personal y éxito en el entorno laboral actual.

La capacidad de gestionar las propias emociones y entender las de los demás ha adquirido una relevancia crucial en la empleabilidad. El personal trabajador joven necesita habilidades como la gestión del estrés, la resolución de conflictos y la colaboración para adaptarse a un entorno laboral que es cada vez más competitivo y cambiante.

Los objetivos señalados de la educación emocional en FP estarían en consonancia con lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2022 de la FP en España, que destaca la necesidad de promover competencias transversales como el desarrollo emocional, la adaptación al cambio, la autonomía y la toma de decisiones éticas en el ámbito laboral.

La formación en inteligencia emocional permite al personal estudiantil gestionar el estrés y la presión de manera saludable, lo cual es fundamental para su bienestar y rendimiento en un entorno laboral demandante. Esto no solo contribuye a su salud mental, sino también a su efectividad y estabilidad en sus futuros empleos.

Técnicas de aprendizaje como el *role-playing*, las dinámicas de grupo y el *mindfulness* son efectivas para fomentar habilidades emocionales y sociales. Estas metodologías permiten a los estudiantes experimentar situaciones que reflejan retos laborales, promoviendo una mejor adaptación y una respuesta emocional adecuada en situaciones de alta presión.

La capacidad de adaptarse a los cambios y mantener una mentalidad de aprendizaje continuo es esencial en el contexto actual, donde el trabajo temporal y *freelance* es común. El estudiantado debe estar preparados para un mercado laboral caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

El uso de tutorías, autoevaluación, reflexión crítica y herramientas digitales asegura una formación personalizada que responde tanto a las necesidades emocionales como a las técnicas, proporcionando un aprendizaje holístico y adaptado a la realidad digital y laboral actual. También se evaluará al alumno y a la propia actividad.

La educación emocional en FOL no solo prepara al alumnado para responder a las demandas técnicas de sus futuros empleos, sino que también les capacita para enfrentar los desafíos emocionales del mundo laboral, ayudándolos a construir una identidad profesional sólida y ética, necesaria para prosperar en sus vidas personales y profesionales.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Adaya Press y a la organización del Congreso Virtual Internacional EdunovaTIC 2024 por la oportunidad de contribuir con este capítulo. Ha sido un honor formar parte de este proyecto editorial, que considero una valiosa plataforma para el intercambio académico. Mi más sincero reconocimiento por la confianza y el apoyo brindado a lo largo de este proceso.

Referencias

- Barrón, M. (2021). Contextos actuales de desarrollo juvenil: Importancia de la participación protagónica de los jóvenes en su comunidad. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 23(2).
- Bayón Calvo, S., Fernández Mellizo, M. (2024) ¿Escolarización o titulación? Análisis de la inserción laboral del alumnado de educación secundaria. *Papers: revista de sociología*, 109(1).
- Bulut Durmaz, T., Tejero Gómez, A., León Serrano, G.(2024). Influencia de las dinámicas de grupo en la formación superior semipresencial. *Revista de educación*, 404(Abril-Junio), 25-52.
- Concha Toro, M. C., Lagos San Martín, N., Anabalón Anabalón, A. B., López López, C. V., Becerr Aguayo, P. (2023). Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 47(2), 1-16.
- Gutiérrez Palacios, R. (2003). La inserción laboral de los jóvenes. *Papeles de la economía española*, (n.º extra 20), 324-335.
- Hakami, E., El Aadmi-Laamech, K., Hakami, L., Santos, P., Hernández-Leo, D., Amarasinghe, I. (2022). Students' Basic Psychological Needs Satisfaction at the Interface Level of a Computer-Supported Collaborative Learning Tool. *International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing*, CollabTech pp. 218–230. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20218-6_15
- Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., O'Donnell, A. M. (2013). The international handbook of collaborative learning. *International Handbook of Collaborative Learning*. Routledge, Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203837290>
- Moreno Jiménez, B. (2017). Estrés laboral y burnout. En García Izquierdo, L. (coord.), *ergonomía y psicología aplicada a la prevención de riesgos laborales* (pp. 515-544). Universidad de Oviedo.
- Martínez García Donas, A. (2024). Proyecto para mejorar la comprensión de los conocimientos sobre despidos del módulo de FOL mediante la implementación de juicios simulados en el aula de 1º del grado medio de técnico auxiliar de enfermería [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Católica de Murcia.
- Paja Aguilar, M., Tolentino Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(Nº. Extra 5-1), 177-190.
- Pulido Acosta, F. (2018). Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Samayoa Miranda, M. L., Márquez Munguía, Y. (2012) ¿Qué es la inteligencia emocional? *Savía: Revista de investigación e intervención social*, 11, 10-15.
- Unir (2020). Dinámicas de grupo para jóvenes de Secundaria. *Revista Unir*. <https://www.unir.net/revista/educacion/dinamicas-grupo-jovenes-secundaria/>

Araceli Martínez García Donas. Licenciada en Derecho por la UMH, con estancia de estudios en extranjero, Máster en asesoría Fiscal por la UMH, Máster en profesorado por la UCAM, Doctorado con mención *cum laude* por la UM, comenzó su carrera profesional como abogado, decidiendo posteriormente encaminarse a la docencia. Fue profesora en la UMH, donde también dirigió varios TFGs y formó parte del tribunal evaluador, fue profesora titular en la Escuela de Idiomas de San Miguel (GetBrit), fue profesora en la UM, donde era además coordinadora de asignatura en el Máster MUDE. Realizó las prácticas como profesora de FOL en CEI Murcia, donde implementó técnicas como el *role playing*. Ha recibido múltiple formación complementaria y seminarios. Habla 7 idiomas: inglés, italiano, francés, valenciano, japonés, castellano y portugués. Cuenta con numerosas participaciones y/o asistencias a congresos y jornadas, varias publicaciones de artículos/capítulo de libro y una obra literaria registrada en RPI.

Inteligencia emocional, competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio de caso

Emotional Intelligence, Emotional Competencies, and Academic Performance in University Students: A Case Study

Ainhoa Martínez-Rodríguez, Camino Ferreira

Universidad de León, España

Resumen

Diversos estudios destacan la relación entre inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico en estudiantes universitarios, subrayando la importancia de considerar habilidades emocionales en la formación educativa. En este estudio se analizan tres variables: IE, competencias emocionales y rendimiento académico. La muestra incluye 123 estudiantes de la Universidad de León, 90 de Grado y 33 de Máster. Se utilizaron las escalas TMMS-24, CDE-A y las notas medias de expediente para recoger datos. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en IE entre hombres y mujeres. Sin embargo, se identifican necesidades específicas en dimensiones emocionales según las ramas de conocimiento. Respecto a las competencias emocionales, destacan como mejor dominadas las relacionadas con la vida y el bienestar, mientras que la regulación emocional es la más débil. Además, las mujeres presentan un rendimiento ligeramente superior, con variaciones significativas según las ramas de conocimiento. Finalmente, los estudiantes muestran interés en asignaturas sobre IE.

Palabras clave: *inteligencia emocional; rendimiento académico; estudiante universitario; educación superior.*

Suggested citation:

Martínez-Rodríguez, A., Ferreira, C. (2024). Inteligencia emocional, competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio de caso. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom*. (pp. 49-61). Madrid, España: Adaya Press.
<https://doi.org/10.58909/ad23825674>

Abstract

Various studies highlight the relationship between emotional intelligence (EI) and academic performance in university students, emphasizing the importance of incorporating emotional skills into educational training. This study analyzes three variables: EI, emotional competencies, and academic performance. The sample consists of 123 students from the University of León, including 90 undergraduate and 33 master's students. Data were collected using the TMMS-24 and CDE-A scales, as well as students' average academic grades. The results reveal no significant differences in EI between men and women. However, specific needs are identified in emotional dimensions depending on the field of study. Regarding emotional competencies, those related to life and well-being are the most developed, while emotional regulation is the weakest. Additionally, women show slightly higher academic performance, with significant variations across fields of study. Finally, students expressed interest in courses on EI.

Keywords: emotional intelligence; academic achievement; university student; higher education.

Introducción

Durante siglos, la educación ha priorizado el intelecto sobre las emociones, ignorando el impacto que estas tienen en la salud mental y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes (Torres Zapata *et al.*, 2023). Las emociones juegan un papel fundamental en la vida de las personas. Si se aprenden y gestionan adecuadamente, permiten enfrentar incertidumbres, resolver conflictos y colaborar eficazmente con los demás, promoviendo una vida más plena y feliz, tanto para uno mismo como para quienes lo rodean (Rodríguez Peralta, 2018). Por ello, la inteligencia emocional ha adquirido una importancia creciente en múltiples áreas de la vida, como el ámbito laboral, las relaciones interpersonales y la educación. Su impacto en estos contextos la convierte en un concepto clave para el desarrollo integral de las personas (Cueva-Chata *et al.*, 2024).

La inteligencia emocional se define como el conjunto de habilidades que permite a los estudiantes manejar sus emociones y relaciones interpersonales, especialmente en situaciones de estrés propias del entorno educativo, ayudándoles a afrontar conflictos internos y externos para un mejor rendimiento académico (Idrogo Zamora *et al.*, 2021). Además, dentro de la conducta humana, la inteligencia emocional tiene un papel fundamental sobre las decisiones que toma, relacionándose con competencias, su nivel de estrés y de resiliencia (Sánchez *et al.*, 2023). Hay que tener en cuenta que la evaluación de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios incluye dimensiones clave como la atención, la claridad y la reparación emocional, las cuales desempeñan un papel importante en su desarrollo personal y académico (Del Rosal *et al.*, 2018).

Las emociones desempeñan un papel esencial en el desempeño de las personas, especialmente en contextos académicos donde influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan los retos del aprendizaje (Morillo-Guerrero, 2022). Por ello, en el contexto universitario, los constructos de inteligencia emocional y rendimiento académico han sido ampliamente investigados en los últimos años, adquiriendo una relevancia científica notable debido a su impacto en el desarrollo estudiantil (Carranza-Rodríguez y Carranza-Monzón, 2023). No obstante, las conclusiones de estas investigaciones no han sido unánimes. Algunos estudios no encontraron evidencias entre ambas variables (Alonso-Aldana *et al.*, 2020; Morillo-Guerrero, 2022), mientras que en otros sí se ha observado una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Cueva-Chata *et al.*, 2024; Del Rosal *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2021; Usán Supervía *et al.*, 2019).

En este sentido, al observarse una relación directa y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, se puede afirmar que un elevado nivel de inteligencia emocional tiende a predecir un desempeño académico situado en un rango medio-alto (Rodríguez *et al.*, 2021). En general, los estudiantes que muestran una mayor capacidad para comprender y regular sus emociones tienden a tener un desempeño académico más eficaz y consistente (Usán Supervía *et al.*, 2019). La inteligencia emocional desempeña un papel esencial en la formación académica, especialmente en áreas que requieren interacción humana constante. Competencias como la empatía, el autoconocimiento y las habilidades sociales no solo fortalecen la función humanística del estudiante, sino que también le preparan para manejar situaciones estresantes y relacionarse de manera efectiva con su entorno (Torres Zapata *et al.*, 2023). Por ello, los estudios recientes que han evidenciado una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico resaltan la necesidad de incluir el desarrollo de la IE en el currículo universitario (Cueva-Chata *et al.*, 2024).

No obstante, hay que tener en cuenta que desarrollar la inteligencia emocional implica trabajar en habilidades específicas, como comunicarse de forma asertiva, manejar emociones negativas con calma y promover la empatía (García-Ancira, 2020). Es decir, es necesario trabajar las competencias emocionales, las cuales deben ocupar un lugar central en el currículo académico, ya que contribuyen al desarrollo integral del estudiante, ayudándolo no solo a mejorar su rendimiento académico, sino también a enfrentar los retos cotidianos y a crecer como individuo emocionalmente equilibrado (Rodríguez Peralta, 2018).

Por ello, se sugiere incorporar competencias emocionales en los programas universitarios, dado su impacto en el bienestar psicológico y el desempeño profesional futuro (Alonso-Aldana *et al.*, 2020). En este sentido, estas competencias no solo impactan positivamente en el rendimiento académico, como parte del desarrollo integral de los estudiantes, sino que también son cruciales para un desempeño efectivo en la vida laboral (Rodríguez Peralta, 2018). Además, la incorporación de acciones que prioricen el desarrollo de competencias emocionales no solo promueve un rendimiento académico más integral, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos de una sociedad en constante cambio (Sospedra-Baeza *et al.*, 2022).

En la actualidad, en los contextos educativos y laborales, la inteligencia emocional se ha consolidado como una habilidad esencial. Su desarrollo no solo facilita la gestión emocional y la empatía, sino que también impacta positivamente en el desempeño académico, social y profesional, convirtiéndose en una ventaja competitiva (García-Ancira, 2020). La inteligencia emocional no solo facilita el afrontamiento positivo de situaciones psicosociales negativas, sino que también mejora la preparación académica y profesional del alumnado, favoreciendo su incorporación al mercado laboral con mayores probabilidades de éxito (Sánchez *et al.*, 2023).

En definitiva, es necesario resaltar la importancia de incorporar la educación emocional en el currículo, reconociendo su impacto en las trayectorias educativas y en el desarrollo personal de los estudiantes (Rodríguez-Barboza, 2024). Además, la inteligencia emocional se presenta como un factor predictivo clave para el buen desempeño en el ámbito educativo y laboral (Carranza-Rodríguez y Carranza-Monzón, 2023). Por ello, es especialmente relevante incorporar la educación emocional en etapas clave, como el primer año y el último año de carrera, donde se pueden sentar las bases para un desarrollo integral (Juárez Lucas *et al.*, 2021).

Hay que tener en cuenta que los propios estudiantes universitarios han expresado un interés notable por la incorporación de una asignatura dedicada al desarrollo de la inteligencia emocional en los planes de estudio universitarios. Esta percepción refuerza la necesidad de integrar competencias emocionales en la formación académica superior, subrayando su impacto tanto en el ámbito personal como profesional (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023). En esta línea, la educación en inteligencia emocional debe ocupar un lugar prioritario en los entornos universitarios, dado su impacto en el bienestar personal y en el ajuste psicológico, académico y profesional de los estudiantes (García-Ancira, 2020).

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre la inteligencia emocional, las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, identificando posibles diferencias según el género y las ramas de conocimiento, así como las áreas de mejora en habilidades emocionales.

Metodología

Para la obtención de datos, se llevó a cabo una encuesta con el objetivo de analizar la inteligencia emocional, las competencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Este cuestionario aplicado, adaptado al contexto educativo, incluyó escalas validadas y preguntas específicas estructuradas en varios bloques. El primer bloque recopilaba datos generales como sexo, nivel de estudios (Grado o Máster), titulación y curso académico. Posteriormente las titulaciones se agruparon en las cinco ramas de conocimiento para contextualizar los resultados y facilitar el análisis de los datos: Artes y Humanidades, Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y

Jurídicas, y Ciencias de la Salud. El segundo bloque evaluaba la inteligencia emocional mediante la escala TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*), que mide las tres dimensiones de la inteligencia emocional en una escala Likert de 1 a 5: atención, claridad y reparación emocional. El tercer bloque medía las competencias emocionales con el CDE-A (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos), enfocado en cinco áreas: conciencia, regulación, autonomía, competencias sociales y bienestar. Este bloque usó ítems evaluados en una escala de 0 a 10, ampliando la visión sobre habilidades emocionales. Finalmente, se incluyó un bloque académico para recoger información sobre la nota media, dedicación al estudio y la percepción de los estudiantes sobre la formación emocional, con preguntas como: “¿Consideras que la inteligencia emocional debería incluirse como asignatura en tu plan de estudios?”

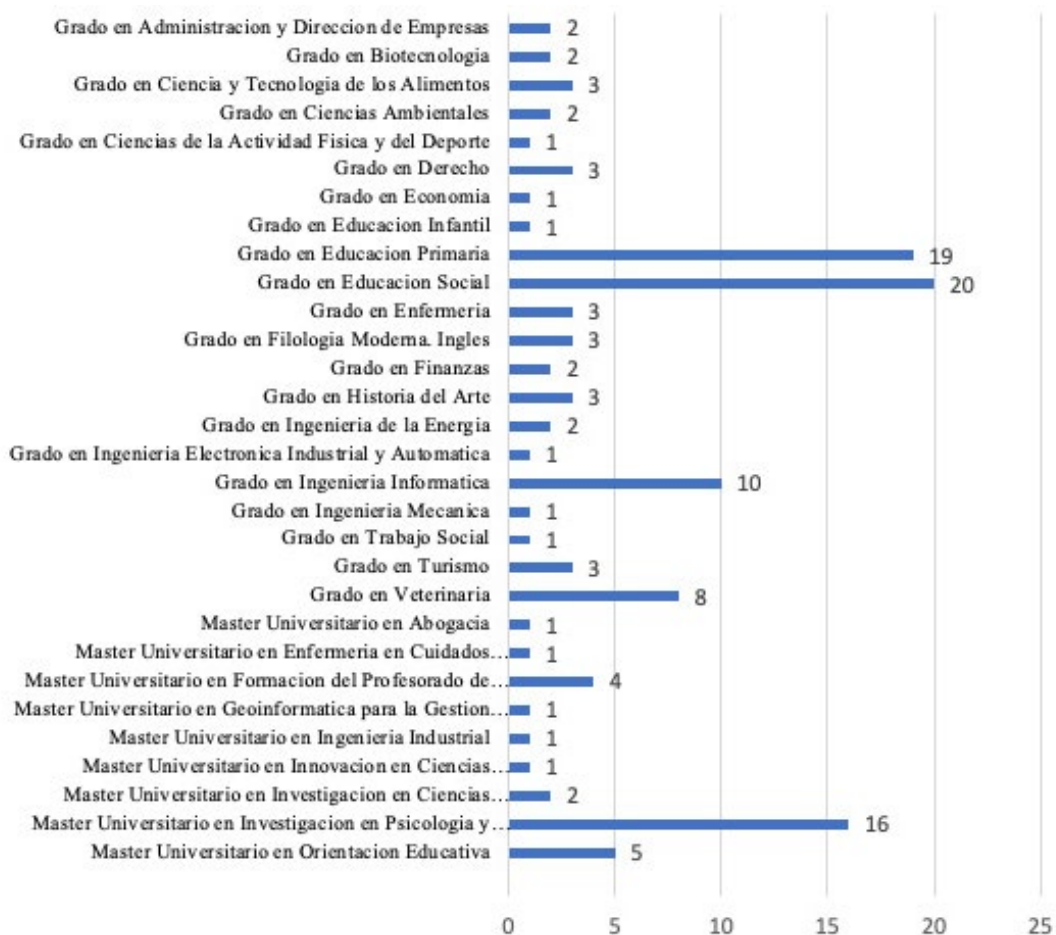


Figura 1. Titulaciones específicas cursadas por la muestra

Fuente: elaboración propia

La muestra final del estudio estuvo compuesta por 123 estudiantes universitarios de la Universidad de León, distribuidos entre 90 estudiantes de Grado y 33 de Máster. De los 129 estudiantes que respondieron al cuestionario se descartaron las respuestas de los cuatro estudiantes del Doctorado en Psicología Educativa y Ciencias de la Educación y los dos estudiantes de doble grado (Doble Grado en Historia y en Historia del Arte y Doble Grado en Ciencias Ambientales y en Ingeniería Forestal y del Medio Natural). Se descartaron los estudiantes de doctorado por no tener una nota media cuantificable y a los estudiantes de doble grado porque no se podía comparar la nota media igual que en los estudios de grado.

En el cuestionario se preguntó por la titulación específica que los participantes estaban cursando, reflejándose una mayor representación en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria e Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, así como en el Máster en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación (Figura 1).

Por otro lado, la Figura 2 muestra la distribución de la muestra según las ramas de conocimiento, donde la mayor proporción de participantes pertenece a Ciencias Sociales y Jurídicas (63,42%), seguida por Ingeniería y Arquitectura (13,01%), Ciencias de la Salud (11,38%), Ciencias (6,50%) y Artes y Humanidades (5,69%). Esta agrupación permitió realizar un análisis sobre las diferencias en inteligencia emocional y competencias emocionales entre los estudiantes de las distintas áreas.

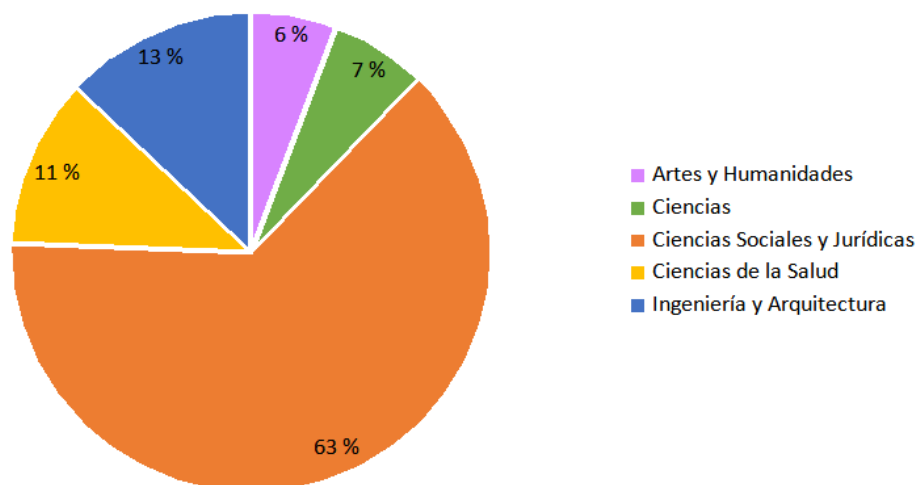


Figura 2. Participantes según la rama de conocimiento

Fuente: elaboración propia

Resultados

El análisis de los datos permitió observar varios patrones a destacar en relación con la inteligencia emocional, las competencias emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios participantes.

En primer lugar, en cuanto a la inteligencia emocional, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, pero al analizar las dimensiones por ramas de conocimiento, se identificaron necesidades específicas.

El análisis de las dimensiones de la inteligencia emocional permitió identificar diferencias significativas según las ramas de conocimiento. Tal como se muestra en la Figura 3, las puntuaciones en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional varían notablemente entre las ramas. Los estudiantes de Ciencias destacaron por sus altas puntuaciones en atención emocional (33,500), mientras que en Artes y Humanidades se observaron puntuaciones más bajas en claridad (20,286) y reparación (22,143), lo que sugiere la necesidad de trabajar estas dimensiones de manera específica. Por otro lado, en Ingeniería y Arquitectura, aunque las puntuaciones fueron relativamente equilibradas, las dimensiones de claridad y reparación mostraron valores que indican margen de mejora en habilidades de gestión emocional. En Ciencias Sociales y Jurídicas, las puntuaciones fueron consistentes, destacándose la dimensión de reparación (26,936), lo que podría reflejar una mayor capacidad para gestionar emociones negativas en esta rama. Finalmente, en Ciencias de la Salud, las tres dimensiones se mantienen relativamente homogéneas, con una ligera superioridad en reparación emocional (25,357).

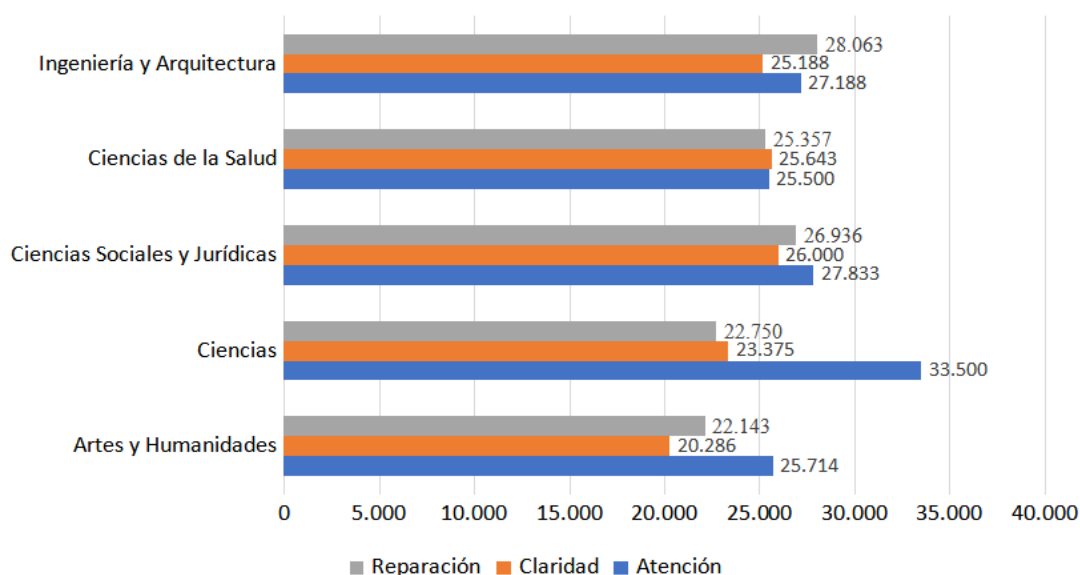


Figura 3. Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la rama de conocimiento

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, en la Figura 4, se pueden apreciar las puntuaciones medias obtenidas por el total de la muestra para cada una de las cinco competencias emocionales analizadas. En base a estos datos, se pueden ordenar las competencias en función de aquellas en las que se han obtenido valores más bajos y por tanto se deberían trabajar más, y aquellas con valores más altos y que también se deberían trabajar, pero con menor urgencia. Siguiendo este orden serían, en primer lugar, la regulación emocional (4,91), seguida de autonomía emocional (5,19), conciencia emocional (5,66), competencias sociales (5,71), y en quinto lugar las competencias para la vida y el bienestar (6,72).

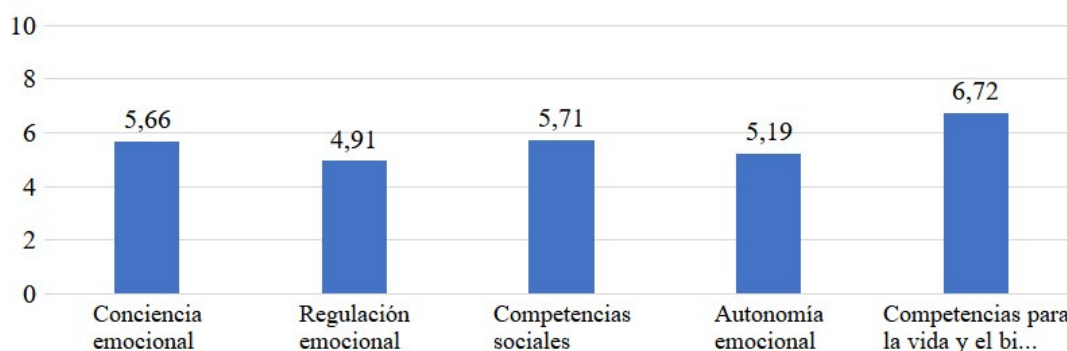


Figura 4. Puntuación media en las cinco competencias emocionales

Fuente: elaboración propia

Si realizamos este análisis de las competencias emocionales en función de las cinco ramas de conocimiento, podemos observar, tal y como se refleja en la Tabla 1, lo siguiente: la rama de Ciencias de la Salud destaca con el puntaje más alto en competencias para la vida y el bienestar (6,94), mientras que presenta la puntuación más baja en autonomía personal (4,82). Por otro lado, la rama de Artes y Humanidades muestra el mayor desarrollo en autonomía personal (5,88) y regulación emocional (5,47), aunque su puntaje en competencias sociales es más bajo (5,08). La rama de Ciencias obtiene el valor más alto en conciencia emocional (5,88) y un puntaje menor en competencias sociales (4,97). La rama de Ciencias Sociales y Jurídicas sobresale en competencias para la vida y el bienestar (6,75), pero presenta una puntuación más baja en regulación emocional (4,90). Finalmente, la rama de Ingeniería y Arquitectura destaca en competencias para la vida y el bienestar (6,73) y muestra un puntaje menor en regulación emocional (4,62). Estos resultados evidencian variaciones significativas en las diferentes dimensiones emocionales según la rama de conocimiento.

Tabla 1. Competencias emocionales en función de las ramas de conocimiento

Ramas	Conciencia emocional	Regulación emocional	Competencias sociales	Autonomía personal	Competencias para la vida y el bienestar	Total Competencia Emocional
Ciencias Sociales y Jurídicas	5,64	4,90	5,85	5,07	6,75	5,62
Artes y Humanidades	5,12	5,47	5,08	5,88	6,51	5,58
Ciencias	5,88	5,23	4,97	5,54	6,26	5,50
Ciencias de la Salud	5,98	4,82	5,62	4,82	6,94	5,59
Ingeniería y Arquitectura	5,62	4,62	5,76	5,62	6,73	5,59

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, en cuanto al rendimiento académico, las diferencias por sexo mostraron una ligera ventaja en la media de las mujeres frente a los hombres. Sin embargo, las diferencias más significativas se encontraron al analizar la nota media según la rama de conocimiento. Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas presentaron las puntuaciones más altas, mientras que las menores se registraron en Ingeniería y Arquitectura.

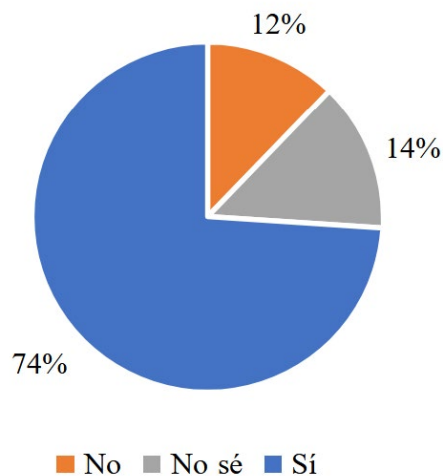


Figura 5. Porcentaje de respuesta sobre si la inteligencia emocional debería incluirse como parte de los contenidos en el plan de estudios

Fuente: elaboración propia

Respecto a la pregunta realizada a los estudiantes universitarios sobre si consideran que se debería incluir una asignatura sobre inteligencia emocional en los planes de estudio de la universidad, los resultados mostraron el interés mayoritario de los estudiantes en incorporar una asignatura sobre inteligencia emocional en estos planes (74%), lo que refuerza la necesidad de integrar competencias emocionales como un eje transversal en la formación universitaria (Figura 5). Por otro lado, un 14% manifestó no tener una opinión definida al responder "No sé", lo que podría reflejar una falta de información o reflexión sobre el tema, mientras que un 12% indicó no considerar esta inclusión necesaria.

No obstante, si analizamos más en detalle las respuestas en función de la rama de conocimiento a la que pertenece cada estudiante podemos ver que, aunque hay una clara tendencia a la inclusión de la inteligencia emocional en casi todas las ramas, hay variaciones dependiendo de la rama de conocimiento (Figura 6). Destaca el apoyo mayoritario en Ciencias Sociales y Jurídicas, donde un 84,8% de los estudiantes respondió afirmativamente, seguido por Ciencias de la Salud (73,3%) y Ciencias (71,4%). En contraste, áreas como Ingeniería y Arquitectura muestran una mayor dispersión en las respuestas, predominando el "No sé" con un 33,3%, seguido de un 31,3% que se oponen y con apenas un 25% que quieren incluir una asignatura de inteligencia emocional en los planes de estudios. Estos resultados evidencian un reconocimiento generalizado de la importancia de la inteligencia emocional en la formación universitaria, aunque con diferencias significativas en función del ámbito de estudio.

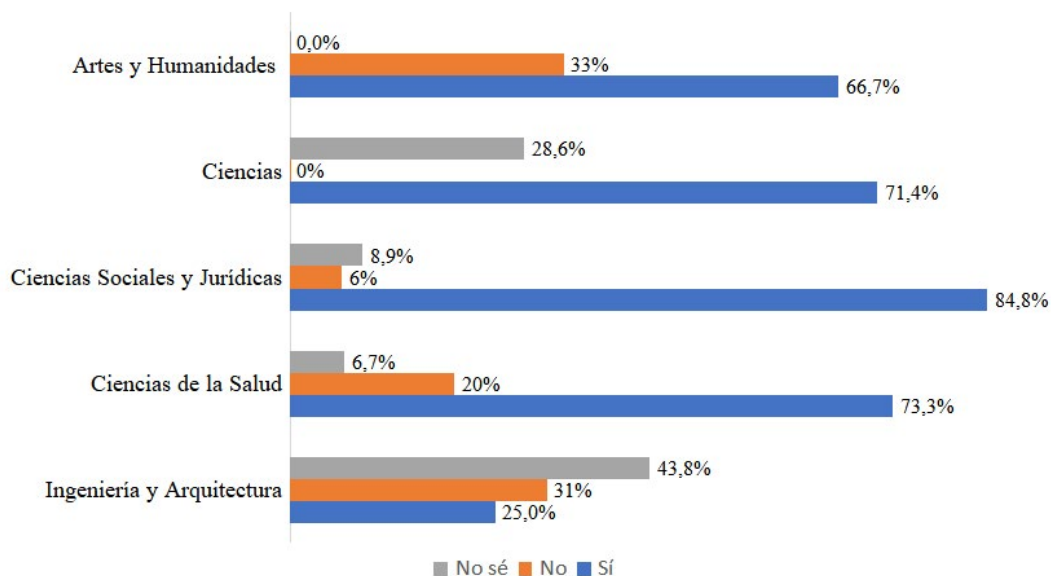


Figura 6. Porcentaje de respuesta sobre si la inteligencia emocional debería incluirse como parte de los contenidos en el plan de estudios en función de las cinco ramas de conocimiento

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, las diferencias en las dimensiones de la inteligencia emocional según la rama de conocimiento destacan la importancia de diseñar intervenciones educativas que se adapten a las características específicas de cada área. Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales ajustadas a sus necesidades, favoreciendo tanto su rendimiento académico como su bienestar general.

En segundo lugar, en relación con las competencias emocionales, se observó que los estudiantes dominan mejor las competencias relacionadas con la vida y el bienestar, mientras que la regulación emocional fue identificada como la más débil en todas las ramas. Esta tendencia generalizada pone de manifiesto la importancia de trabajar específicamente las habilidades de autorregulación emocional, que son clave para afrontar los retos académicos y personales.

En tercer lugar, en cuanto al rendimiento académico, se observó una ligera ventaja en la media de las mujeres frente a los hombres, siendo más notables las diferencias por ramas de conocimiento: las puntuaciones más altas se registraron en Ciencias Sociales y Jurídicas, y las más bajas en Ingeniería y Arquitectura. Estos resultados subrayan la influencia del contexto académico en el desempeño, lo que abre la puerta a reflexionar sobre las demandas emocionales y académicas específicas de cada área.

Por último, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, aunque existe un consenso generalizado sobre la necesidad de incluir la inteligencia emocional en los planes de estudio universitarios, este consenso varía en función del ámbito de conocimiento. Mientras que ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas o Ciencias de la Salud destacan por su elevado apoyo, áreas como Ingeniería y Arquitectura reflejan una mayor diversidad de opiniones, con un porcentaje significativo de estudiantes que no tienen una postura definida o que se oponen a esta inclusión. Estas diferencias sugieren la necesidad de un enfoque contextualizado que tenga en cuenta las características y necesidades específicas de cada ámbito académico, con el objetivo de garantizar una integración efectiva y alineada con las expectativas de los estudiantes.

En definitiva, la opinión de los estudiantes resulta clave para diseñar planes de estudio que se ajusten tanto a sus expectativas como a las necesidades formativas actuales. El interés mayoritario por incluir la inteligencia emocional en su formación académica pone de manifiesto la necesidad de integrar estas competencias de forma transversal, como un recurso esencial para favorecer su desarrollo integral en el ámbito universitario.

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación se pueden plantear algunas propuestas de mejora en función de las características específicas de cada rama de conocimiento. Especialmente, sería relevante trabajar de forma prioritaria en la regulación emocional, identificada como la competencia más débil de manera generalizada en todas las ramas. Además, en ramas como Artes y Humanidades o Ciencias de la Salud, donde ciertas dimensiones emocionales como la claridad y la autonomía personal muestran menores puntuaciones, sería conveniente diseñar intervenciones específicas que permitan fortalecer estas áreas clave para el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Por otra parte, el interés expresado por los estudiantes en incorporar asignaturas relacionadas con la inteligencia emocional refuerza la importancia de incluir estas competencias como parte de un modelo educativo integral. Este enfoque no solo beneficiaría el rendimiento académico, sino que también prepararía mejor a los estudiantes para afrontar los retos personales y profesionales del futuro. En definitiva, los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de seguir investigando y promoviendo la educación emocional como un eje fundamental en la formación universitaria, adaptándola a las demandas y necesidades específicas de cada contexto académico. Tal y como se mencionaba en la introducción de la presente investigación, la incorporación de la inteligencia emocional en los planes de estudio no solo responde al interés mostrado por los propios estudiantes (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023), sino que también refuerza su bienestar personal y su ajuste psicológico, académico y profesional, elementos clave para su desarrollo integral en el ámbito universitario y en su futuro profesional (García-Ancira, 2020).

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

Referencias

- Alonso Aldana, R., Gaytán Martínez, Z., Flores Reyes, A., & Tolano Gutiérrez, H. K. (2020). Emotional competences relationship and academic performance in university students. [Relación de competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios]. *Journal of Teaching and Educational Research*, 6(17), 10-16. <http://dx.doi.org/10.35429/JTER.2020.17.6.10.16>
- Carranza-Rodríguez, A. M., & Carranza-Monzón, D. L. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: Revisión sistemática y metaanálisis. *Revista científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 4(1), 94-104. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i1.7>
- Cueva-Chata, M. S., Yana-Salluca, M., Vizcarra-Herles, N. E., Cutipa-Luque, R., Larico-Uchamaco, G. R., & Mendoza-Zuñiga, M. (2024). Emotional intelligence and academic performance in a sample of university students: A correlational study. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1010. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241010>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <http://hdl.handle.net/10481/52486>
- García-Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista cubana de educación superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlng=es
- Idrogo Zamora, D. I., & Asenjo Alarcón, J. A. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>

- Juárez Lucas, P., Enríquez García, F., & Olivares Acosta, M. L. (2021). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 9(1), 91-107. <https://doi.org/10.47808/revistabioagro.v9i1.344>
- Martínez-Rodríguez A., & Ferreira C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 795-807. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- Morillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un enfoque correlacional. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73–90. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp73-90>
- Rodríguez, J. C., Rodríguez, J. A., Rodríguez, J., & Bojórquez, C. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: una revisión sistemática. *Revista espacios*, 42(7), 145-151. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p10>
- Rodríguez-Barboza, J. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400-411. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>
- Rodríguez Peralta, D. (2018). Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica Estelí*, (24), 27–39. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5550>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., & Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.515181>
- Sospedra-Baeza, M. J., Martínez-Álvarez, I., & Hidalgo-Fuentes, S. (2022). Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1153>
- Torres Zapata, Á. E., Estrada Reyes, C. U., Pérez Jaimes, A. K., & Brito Cruz, T. D. J. (2023). Emotional Intelligence and Academic Performance in Students of the Bachelor of Nutrition. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(18). <https://www.proquest.com/openview/576e6dba066fe1d2c-7be6966af3c1b0a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=766331>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Mejías Abad, J. J. (2019). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125–139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>

Ainhoa Martínez-Rodríguez. Personal docente e investigador en formación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de León y es doctoranda en el Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación. Anteriormente, tuvo un contrato predoctoral como parte del programa propio de investigación de la Universidad de León y actualmente está disfrutando de un contrato predoctoral de la Junta de Castilla y León. Su principal línea de investigación se centra en la inteligencia emocional y su relación con el éxito académico y profesional de los estudiantes y egresados universitarios. Cuenta con el premio extraordinario de fin de máster correspondiente al curso académico 2020-2021. <https://orcid.org/0000-0001-8864-3163>

Camino Ferreira. Profesora Titular de Universidad del área MIDE de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación (2013). Cuenta con tres premios extraordinarios de fin de carrera, máster y doctorado. Sus principales líneas de trabajo se centran en el ámbito de la Educación Superior y la atención a la diversidad. Actualmente es la coordinadora del Máster Universitario en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación, y coordinadora del grupo de innovación docente INDOMIDE. Ha sido secretaria de la Facultad de Educación y Coordinadora del Grado en Educación Primaria. Además, ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea y colaborado como consultora con el Banco Mundial. <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

El proyecto MUS-E y su implicación en el ámbito educativo

The MUS-E project and its implication in the educational field

Laura Viqueira Gutiérrez

Universidad de La Coruña, España

Resumen

En pleno siglo XXI, la educación se enfrenta cada vez a mayores aspectos que requieren la profesionalización de conocimientos que permitan hacer frente a los retos presentes y futuros de la educación moderna. Ante esta realidad, se ha demostrado que cualquier profesión en algún momento ha recurrido a las artes (Velázquez *et al.*, 2023). La educación artística tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de todo estudiante, dado que promueve su crecimiento cognitivo, académico, social y emocional. Investigaciones recientes han mostrado que la participación en actividades de carácter artístico fortalece la confianza, la autoestima y la capacidad de la expresión emocional de los alumnos/as (Meneses y Valencia, 2023). Por tanto, incluir la enseñanza de la educación artística en el currículum escolar no solamente mejora el bienestar de los alumnos/as sino que también influye en la mejora del rendimiento académico y fomenta la inclusión social (Meneses y Valencia, 2023). Los objetivos del presente estudio teórico eran: conocer en profundidad en qué consiste el Proyecto MUS-E e investigar sobre experiencias MUS-E ya realizadas.

Palabras clave: *Proyecto MUS-E, educación en valores, danza, teatro.*

Suggested citation:

Viqueira Gutiérrez, L. (2024). El proyecto MUS-E y su implicación en el ámbito educativo. In REDINE (Ed.), *Fostering health and wellbeing in the classroom.* (pp. 62-68). Madrid, España: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad24139168>

Abstract

In the twenty-first century, education is facing more and more aspects that require the professionalization of knowledge to meet the present and future challenges of modern education. Given this reality, it has been shown that any profession at some point has resorted to the arts (Velázquez *et al.*, 2023). Arts education has a significant impact on the integral development of all students, since it promotes their cognitive, academic, social and emotional growth. Recent research has shown that participation in artistic activities strengthens students' confidence, self-esteem and capacity for emotional expression (Meneses and Valencia, 2023). Therefore, including the teaching of arts education in the school curriculum not only improves the well-being of students but also influences the improvement of academic performance and promotes social inclusion (Meneses and Valencia, 2023). The objectives of this theoretical study were: to know in depth what the MUS-E Project consists of and to investigate MUS-E experiences already carried out.

Keywords: MUS-E project, dance, theater, education in values.

Introducción

A lo largo de la historia, las investigaciones han puesto de manifiesto que el origen de la actividad artística está estrechamente relacionado con la creación de bienes de carácter indispensable para sobrevivir y con la actividad productiva (Blanco-Pérez, 2020). La manera en la que un país se preocupa por la enseñanza de la educación artística de sus ciudadanos supone una expresión concreta del nivel de desarrollo alcanzado por esa sociedad. Es decir, el sistema de valores que lo sustenta, su ideal de ciudadano, su estado de bienestar, su humanidad y la felicidad de sus integrantes. Los mejores sistemas educativos son aquellos que promueven el desarrollo integral del ser humano. Cualquier sistema que desatienda la educación artística de sus ciudadanos, está limitándolos, reduciéndolos de manera exclusiva a la categoría de fuerza y trabajo, reforzando el ideal de que el arte y la cultura artística son ámbitos reservados exclusivamente para las clases altas de la sociedad (Blanco-Pérez, 2020).

Para la pedagogía, la educación o enseñanza artística se desarrolla en dos claras direcciones con objetivos específicos. La educación estética o apreciación del arte la cual implica la formación de valores estéticos en todo ciudadano y que tiene lugar desde los primeros cursos de la Educación Primaria. El objetivo que persigue es la creación y desarrollo de actitudes y sentimientos estéticos en los más pequeños, permitiéndoles apreciar los valores artísticos de las obras que conforman la historia del arte.

Por otro lado, la educación o enseñanza artística, dedicada a la formación profesional en diversas artes a través de las escuelas, los conservatorios y/o las academias (Blanco-Pérez, 2020). Por tanto, el sentido pedagógico de las artes busca un cambio enfocado en la mejora del estudiante desde el aspecto personal hasta llegar al ámbito laboral (Velázquez *et al.*, 2023). En pleno siglo XXI, la educación se enfrenta cada vez a mayores aspectos que requieren la profesionalización de conocimientos que permitan hacer frente a los retos presentes y futuros de la educación moderna. Ante esta realidad, se ha demostrado que cualquier profesión en algún momento ha recurrido a las artes (Velázquez *et al.*, 2023).

La educación artística tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de todo estudiante, dado que promueve su crecimiento cognitivo, académico, social y emocional. Investigaciones recientes han mostrado que la participación en actividades de carácter artístico fortalece la confianza, la autoestima y la capacidad de la expresión emocional de los alumnos/as (Meneses y Valencia, 2023). Asimismo, estimula la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, contribuyendo a la mejora del desarrollo cognitivo y de las habilidades de los estudiantes para enfrentar los problemas que se puedan presentar (Meneses y Valencia, 2023). Por tanto, incluir la enseñanza de la educación artística en el currículum escolar no solamente mejora el bienestar de los alumnos/as sino que también influye en la mejora del rendimiento académico y fomenta la inclusión social al proporcionar un espacio seguro para la expresión y la participación de los estudiantes de diferentes orígenes, promoviendo de esta manera el respeto y la tolerancia (Meneses y Valencia, 2023).

Por todo ello, la educación artística supone un pilar fundamental en la formación integral del individuo, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo (Meneses y Valencia, 2023).

La inclusión educativa y social desde el arte

El Proyecto MUS-E se inició en España durante el mes de febrero de 1996 cuando se suscribió el convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin y el profesor Menuhin. A partir de este momento, se inició la colaboración para el aprendizaje y la práctica artística como pilares de la tolerancia y el equilibrio. Este proyecto parte del empleo del arte como herramienta fundamental de trabajo en los centros escolares. Pretende lograr el desarrollo de la inteligencia emocional como base para fomentar la cohesión social, luchando así contra la exclusión social de niños/as que habitan en ambientes desfavorecidos. Se trata, por tanto, de un proyecto a través del arte que engloba distintas facetas de trabajo como la educativa, la cultural, la social y la artística. Convirtiéndose en una herramienta útil según las evaluaciones externas que se han llevado a cabo (FYME, 2013).

Para llevar a cabo el proyecto se realizan talleres impartidos por artistas que se hallan en activo, de culturas diferentes y con una elevada formación pedagógica y artística. Se comienza en la etapa de la Educación Primaria y Secundaria durante todo el curso escolar, dentro del horario lectivo y contando con la presencia del tutor del aula, pudiendo continuar en horario extraescolar. Se realiza un trabajo con el entorno y las familias de los alumnos/as de manera coordinada a través de equipos interdisciplinarios y contando con la aprobación por parte de los claustros e incorporando el proyecto a la Programación General Anual del Centro Educativo.

Dentro del programa se plantean encuentros y jornadas de carácter formativo en el ámbito de la pedagogía artística así como técnicas de intervención social en el aula. De esta forma, los maestros, los artistas, los mediadores, los trabajadores sociales, etc., pueden conocer la metodología MUS-E así como las posibilidades y las ventajas de dicho proyecto. Actualmente el proyecto se encuentra implantado en once comunidades autónomas, Ceuta y Melilla. Se regula y gestiona a través de convenios y acuerdos suscritos entre las administraciones autonómicas y la FYME. Existe convenio con el Ministerio de Educación y con diferentes consejerías autonómicas de educación como: Andalucía, Canarias, Castilla La Mancha, La Generalitat de Cataluña, Xunta de Galicia, Extremadura, Madrid, Murcia, Gobierno Vasco, Generalitat Valenciana y Asturias (FYME, 2013).

Experiencia MUS-E

En relación a las experiencias MUS-E, Viqueira Gutiérrez (2017) llevó a cabo una investigación en el colegio de Educación Primaria CEIP San Pedro de Visma en La Coruña (Galicia) y cuyo objetivo general era determinar cuáles eran las fortalezas y debilidades del proyecto MUS-E, así como el sentido de su implementación en los centros escolares. En cuanto al CEIP San Pedro de Visma, se trata de un centro educativo de titularidad pública situado en la ciudad de La Coruña, en el cual se imparten las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Durante el curso 2015/16 contaba con un nivel sociocultural de su entorno medio-bajo. Por lo que respectaba a su organización, presentaba una adecuada coordinación entre los diferentes agentes educativos que constituían parte del mismo. Por otro lado, es preciso señalar que el CEIP San Pedro de Visma es un centro educativo de atención preferente a alumnos/as que presentan problemas de motricidad, necesidades educativas especiales y otros problemas de carácter psíquico. Además, este centro escolar acoge a alumnado de etnia gitana y de origen inmigrante convirtiéndolo en un colegio con gran diversidad de características y condiciones educativas donde los alumnos/a aprenden a respetar la diversidad tanto cultural como funcional.

Durante el citado curso 2015/16, dicho centro educativo contaba con dieciocho unidades, seis de ellas de Educación Infantil y doce de Educación Primaria. Con un total de alumnos/as matriculados que oscilaba alrededor de los 330 estudiantes. La metodología empleada se basó en la observación participante en la cual la investigado-

ra vivió de igual manera que los sujetos que estaba estudiando la experiencia MUS-E, observando y participando en todas las sesiones (Viqueira Gutiérrez, 2017). Dichas sesiones tenían lugar los miércoles y contaban con una duración de unos 45 minutos aproximadamente. Abarcaban desde el primer curso de la Educación Primaria hasta el cuarto. Las sesiones se trabajaban a través de dos disciplinas concretas que eran el teatro y la danza (Viqueira Gutiérrez, 2017). El primer y segundo curso de la Educación Primaria recibieron sesiones de danza durante el primer trimestre y el segundo y cuarto curso sesiones de teatro. Durante el segundo trimestre el orden se invirtió (Viqueira Gutiérrez, 2017). Cada una de estas disciplinas artísticas se trabajaban empleando una metodología concreta.

En relación a las sesiones de danza, durante el inicio de la sesión, la profesora recogía a los alumnos/as en el aula y los conducía al salón de actos para el desarrollo de la sesión (Viqueira Gutiérrez, 2017). La sesión comenzaba con unos estiramientos básicos. Para ello la maestra situaba a los niños/as formando un círculo y, a continuación, les indicaba cómo debían de realizarlos. Durante el resto del desarrollo de la sesión, la profesora llevaba a cabo una serie de actividades de carácter artístico basadas en la danza y en las cuales se trabajaban diferentes contenidos educativos (Viqueira Gutiérrez, 2017).

Para finalizar la sesión, la maestra colocaba a los alumnos/as de nuevo formando un pequeño círculo para realizar una “lluvia de ideas” con las conclusiones finales de la sesión. Lo mismo sucedía con las sesiones de teatro. También seguía una metodología concreta. En este caso el profesor recogía a los alumnos/as en el aula y los conducía hacia el patio cubierto donde tenía lugar el desarrollo de la sesión (Viqueira Gutiérrez, 2017). El inicio de la misma comenzaba con “El mejor momento de la semana”. Los alumnos/as se colocaban formando un pequeño círculo en el que contaban de manera individual cuál había sido su mejor momento de la semana (Viqueira Gutiérrez, 2017). Durante el desarrollo de la sesión, el maestro realizaba diversas actividades artísticas basadas en el teatro y en las que se trabajaban diferentes aspectos educativos (Viqueira Gutiérrez, 2017).

Para concluir y estando los estudiantes colocados en círculo, el maestro proponía llevar a cabo una lluvia de ideas en la que los alumnos/as exponían brevemente las conclusiones extraídas tras el desarrollo de la sesión (Viqueira Gutiérrez, 2017).

Finalmente y por lo que se refiere a las características específicas del Proyecto MUS-E, éstas fueron valoradas a través de cuatro dimensiones: la convivencia, el desarrollo de capacidades, la diversidad cultural y la integración. La convivencia fue la dimensión más valorada con una puntuación de cuatro sobre cuatro mientras que el resto de dimensiones no sobrepasaron el valor dos (Viqueira Gutiérrez, 2017).

Conclusiones

Es indudable que la educación artística tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de todo ser humano, puesto que promueve el crecimiento académico, cognitivo, emocional y social. La bibliografía reciente ha puesto de manifiesto que la participación en actividades artísticas fortalece la autoestima, la confianza y la capacidad de la expresión emocional de los estudiantes (Meneses y Valencia, 2023). Además estimula la imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad contribuyendo de esta forma a la mejora del desarrollo cognitivo así como de las habilidades de los alumnos/as para hacer frente a los posibles problemas que puedan surgir (Meneses y Valencia, 2023).

Por ello, incluir la educación artística dentro del currículum escolar no sólo mejora el bienestar de los estudiantes sino que también influye en la mejora del rendimiento académico, fomentando la inclusión social y proporcionando un espacio seguro para la participación y la expresión de los alumnos/as de origen inmigrante, promoviendo la tolerancia y el respeto (Meneses y Valencia, 2023).

Tras la revisión del estudio de Viqueira Gutiérrez (2017) se puede concluir que la convivencia fue la característica del proyecto mejor valorada. Por otro lado, el aprendizaje debería basarse en la experiencia vivida empleando el arte como herramienta clave para la educación y la comunicación intercultural en contextos de multiculturalidad. En cuanto a las características metodológicas, aprender a hacer y aprender a vivir eran las más valoradas. Por otra parte, el objetivo de mayor relevancia fue la integración educativa, social y cultural y la adopción de iniciativas a favor de la tolerancia, del diálogo y la solidaridad (Viqueira Gutiérrez, 2017).

La implementación del Proyecto MUS-E en el CEIP San Pedro de Visma hizo especial mención en la relevancia del nivel de cohesión del grupo y la aceptación de la diversidad así como la integración de alumnos/as y la mayor relación de género (Viqueira Gutiérrez, 2017). Finalmente, se observó mayor respeto por las normas y las reglas de las actividades. Además, los estudiantes se sentían más solidarios y manifestaron tener mayor confianza en sus compañeros/as (Viqueira Gutiérrez, 2017).

Referencias

- Blanco-Pérez, A. (2020). La importancia de las artes en la educación de la nación y el individuo. *Debates por la historia*, 8(1), 17-40.
- FYME (31 de enero de 2013). *La inclusión educativa y social desde el arte*. Fundación Yehudi Menuhin España. MUS-E® | Fundación Yehudi Menuhin España (fundacionyehudimenuhin.org)
- Meneses, E., Valencia, E. (2023). El impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes. *Bastcorp International Journal*, 2(2), 15-24. <https://doi.org/10.62943/bij.v2n2.2023.29>

Velázquez, J. A.; Rivera, R. y Romero, M. (2023). La unión entre las artes y la educación universitaria, un cambio en el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9348-9364. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5062

Viqueira Gutiérrez, L. (2017). *Aproximación al proyecto Mus-e desde una experiencia práctica*. Editorial Académica Española.

Laura Viqueira Gutiérrez, Doctora Cum Laude en Psicología Educativa por la Universidad de La Coruña. Graduada en Educación Primaria y en Educación Especial con Máster en Psicología Aplicada con especialidad en Intervención Psicológica en Contextos Educativos por esta misma universidad. Observación participante durante el curso 2015/2016 en el Proyecto MUS-E llevado a cabo en el CEIP San Pedro de Visma.
