

ESTUDIOS

E EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. APORTACIONES AL CONOCIMIENTO ACTUAL

ROSABEL ROIG-VILA
VICENT MARTÍNEZ PÉREZ
DIRECCIÓN

INCLUYE LIBRO
ELECTRÓNICO

III ARANZADI

© Rosabel Roig-Vila, Vicent Martínez Pérez (Dirs.), 2025
© ARANZADI LA LEY, S.A.U.

ARANZADI LA LEY, S.A.U.

C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
www.aranzadilaley.es

Atención al cliente: <https://areacliente.aranzadilaley.es/>

Primera edición: 2025

Depósito Legal: M-8122-2025

ISBN versión electrónica: 978-84-1163-785-5

ISBN versión impresa con complemento electrónico: 978-84-1163-786-2

Diseño, Preimpresión e Impresión: ARANZADI LA LEY, S.A.U.

Printed in Spain

© **ARANZADI LA LEY, S.A.U.** Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, ARANZADI LA LEY, S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **Cedro** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no asumirán ningún tipo de responsabilidad que pueda derivarse frente a terceros como consecuencia de la utilización total o parcial de cualquier modo y en cualquier medio o formato de esta publicación (reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación pública, transformación, publicación, reutilización, etc.) que no haya sido expresa y previamente autorizada.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

ARANZADI LA LEY no será responsable de las opiniones vertidas por los autores de los contenidos, así como en foros, chats, u cualesquiera otras herramientas de participación. Igualmente, ARANZADI LA LEY se exime de las posibles vulneraciones de derechos de propiedad intelectual y que sean imputables a dichos autores.

ARANZADI LA LEY queda eximida de cualquier responsabilidad por los daños y perjuicios de toda naturaleza que puedan deberse a la falta de veracidad, exactitud, exhaustividad y/o actualidad de los contenidos transmitidos, difundidos, almacenados, puestos a disposición o recibidos, obtenidos o a los que se haya accedido a través de sus PRODUCTOS. Ni tampoco por los Contenidos prestados u ofertados por terceras personas o entidades.

ARANZADI LA LEY se reserva el derecho de eliminación de aquellos contenidos que resulten inveraces, inexactos y contrarios a la ley, la moral, el orden público y las buenas costumbres.

Nota de la Editorial: El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de **ARANZADI LA LEY, S.A.U.**, es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

Índice General

	<i>Página</i>
PRESENTACIÓN.....	19
¿CÓMO CREAR EQUIPOS DIRECTIVOS QUE LIDEREN LA INCLUSIÓN? PROPUESTAS DE LIDERAZGO INCLUSIVO EN LAS ESCUELAS JAVIER ABELLÁN RUBIO, PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ, SALVADOR ALCARAZ GARCÍA.....	23
1. Introducción	25
2. Objetivos de investigación	27
3. Método	27
3.1. <i>Enfoque</i>	27
3.2. <i>Participantes</i>	27
3.3. <i>Técnicas de recogida de información</i>	28
3.4. <i>Procedimiento</i>	29
3.5. <i>Análisis de los datos</i>	29
4. Resultados	30
4.1. <i>Objetivo 1. Identificar las barreras que dificultan la creación de escuelas con un liderazgo inclusivo</i>	30
4.2. <i>Objetivo 2. Establecer propuestas de mejora para establecer un liderazgo inclusivo en los centros educativos</i>	32
5. Discusión y conclusiones	34
6. Agradecimientos	38
7. Referencias	38

APLICACIONES Y HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE E INVESTIGADOR

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	41
1. Introducción	42
2. Método	45
3. Resultados	46
4. Discusión y conclusiones	48
5. Referencias.	49

LA SOMBRA DE LA INFANCIA Y EL PESO DE LA CULPA

MARÍA DEL CARMEN DÍEZ GONZÁLEZ	53
1. Introducción	54
2. El miedo. Una emoción primaria.	55
2.1. <i>La evolución del miedo desde la infancia</i>	56
2.2. <i>El peso de la culpa desde la infancia.</i>	58
2.3. <i>El papel de la escuela en la culpa</i>	59
3. Conclusiones	60
4. Referencias.	61

MÁS ALLÁ DEL CONFLICTO SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL RACISMO CULTURAL DESDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

MONTSERRAT DOPICO GONZÁLEZ	65
1. Introducción	66
2. Preguntas de investigación.	69
3. Método	69
4. Resultados	70

	<i>Página</i>
5. Discusión	74
6. Agradecimientos/apoyos	77
7. Referencias	77

EL CÀNON DE LA LITERATURA CATALANA EN LA PREMSA CULTURAL. ESTUDI DE CAS (DIARI ARA)

ANNA ESTEVE	81
1. Introducció	82
2. Mètode i corpus d'anàlisi	85
3. Resultats	85
3.1. <i>Perfil d'autor/a</i>	85
3.2. <i>Freqüència per autors/les</i>	86
3.3. <i>Gèneres literaris</i>	88
3.4. <i>Llengua</i>	88
3.5. <i>Editorials</i>	89
4. Conclusions	90
5. Referències bibliogràfiques	92

LA CRISIS EDUCATIVA DE LA CONTEMPORANEIDAD. LOS ESPACIOS DE GÉNERO

DIEGO GAVILÁN MARTÍN, GLADYS MERMA-MOLINA, MAYRA URREA-SOLANO	95
1. Introducción	96
2. La masculinidad hegemónica y la transformación del aula	97
3. Los espacios de género: entornos habitables	98
3.1. <i>El espacio educativo... inesperado</i>	98
3.2. <i>Los espacios de género</i>	100
4. La educación del cuerpo en los espacios de género	101
5. Conclusión	103
6. Referencias	104

ENSEÑANZA INCLUSIVA MEDIANTE LA LÓGICA

PABLO HERRANZ HERNÁNDEZ	107
1. Introducción	108
2. Preguntas de investigación	110
3. Método	111
3.1. <i>Enfoque</i>	111
3.2. <i>Instrumentos</i>	111
3.3. <i>Participantes</i>	113
3.4. <i>Procedimiento</i>	114
4. Resultados	114
5. Discusión y conclusiones	115
6. Referencias	117

LA SALUD MENTAL Y EL BIENESTAR DOCENTE EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UN ENFOQUE INTEGRAL

APOSTOLOS KALTSAS	119
1. Introducción	120
1.1. <i>Comprendiendo los enfoques integrales</i>	122
1.2. <i>La importancia de aplicar enfoques integrales</i>	123
2. Metodología	124
2.1. <i>Procedimiento</i>	124
2.2. <i>Criterios de inclusión y exclusión y proceso de selección</i>	124
3. Implementación de enfoques integrales	126
3.1. <i>Programas de mindfulness</i>	126
3.2. <i>Fortalecimiento de redes de apoyo</i>	126
3.3. <i>Acceso a servicios psicológicos</i>	127
3.4. <i>Políticas de bienestar integral</i>	127

	<i>Página</i>
3.5. <i>Aprendizaje socioemocional</i>	127
3.6. <i>Programas de equilibrio trabajo-vida</i>	128
3.7. <i>Intervenciones basadas en evidencia</i>	128
4. Impacto en el alumnado	128
5. Resultados	129
5.1. <i>Identificación de estrategias integrales</i>	129
5.2. <i>Efectos de los modelos socioecológicos</i>	129
5.3. <i>Efectividad de las intervenciones de tipo individual</i>	130
5.4. <i>Factores generadores de estrés</i>	130
5.5. <i>La relevancia de las estrategias integrales</i>	130
6. Discusión y conclusiones	130
7. Referencias	133

LA INTEGRACIÓN ARTÍSTICA Y EL ECO-ARTE EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA: RESULTADOS DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

DIEGO LERÍA UGARTE, M. SORAYA TEJADA SÁNCHEZ, BEATRICE-ALICE CIULIN	135
1. Introducción	137
1.1. <i>La conexión arte-matemáticas</i>	137
1.2. <i>La integración artística en el desarrollo ecosocial</i>	138
1.3. <i>El enfoque STEAM en la educación ecosocial</i>	139
1.4. <i>Objetivos</i>	139
2. Método	140
2.1. <i>Identificación</i>	140
2.2. <i>Screening</i>	140
2.3. <i>Selección</i>	141
3. Resultados	141
3.1. <i>Estudios revisados</i>	141

	<i>Página</i>
3.1.1. Contexto geográfico	144
3.1.2. Objetivo del estudio	144
3.1.3. Etapa educativa.....	145
3.1.4. Hallazgos principales.....	145
3.2. <i>Propuesta de intervención educativa</i>	145
4. Discusión	147
5. Referencias	149

¿CÓMO PUEDE LA NEUROEDUCACIÓN CONTRIBUIR A UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA Y DIVERSA?

ENRIC MALLORQUÍ RUSCALLEDA	153
1. Introducción	154
1.1. <i>Planteamiento del problema</i>	154
1.2. <i>Objetivos</i>	155
1.3. <i>Interés personal y relevancia del tema</i>	156
1.4. <i>Estructura</i>	156
2. Marco teórico	157
2.1. <i>Neuroeducación</i>	157
2.1.1. Definición y conceptos clave.....	157
2.1.2. Historia de la neuroeducación	158
2.1.3. Principales teorías y estudios fundacionales (décadas de los 80 y 90)	159
2.1.4. Implicaciones prácticas y futuro de la neuroeducación	160
2.2. <i>Diversidad e inclusión</i>	161
2.3. <i>Intersección de neuroeducación, diversidad e inclusión</i>	163
3. Marco metodológico	164
3.1. <i>Diseño de la investigación: revisión exploratoria de la literatura</i>	164
3.2. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	165

	<i><u>Página</u></i>
3.3. <i>Procedimiento de búsqueda y fuentes de información y bases de datos.</i>	166
3.4. <i>Criterios de evaluación de estudios</i>	167
4. Resultados	168
4.1. <i>Análisis de la literatura encontrada.</i>	168
4.2. <i>Tendencias actuales</i>	170
4.3. <i>Evaluación de metodologías</i>	172
5. Discusión y conclusiones	173
5.1. <i>Discusión de resultados</i>	173
5.2. <i>Conclusiones</i>	174
5.3. <i>Limitaciones del estudio.</i>	174
5.4. <i>Recomendaciones para investigaciones futuras</i>	174
6. Referencias.	174

INFLUENCIA DEL GÉNERO EN LA MEDIACIÓN PARENTAL Y DOCENTE DE LOS RIESGOS EN EL USO DE INTERNET

CARLOS PASTOR-PASTOR, ESTHER CHINER, MARCOS GÓMEZ-PUERTA	177
1. Introducción	178
2. Método	181
2.1. <i>Planificación de la revisión: estrategias para la búsqueda de publicaciones</i>	181
2.2. <i>Identificación y selección</i>	182
2.3. <i>Análisis de datos</i>	183
3. Resultados	183
3.1. <i>Objetivos de las investigaciones y enfoque metodológico.</i>	183
3.2. <i>Tipos de mediación que se analizan en la muestra.</i>	184
3.3. <i>Diferencias en el tipo de mediación según el género</i>	186
4. Discusión y conclusiones	188
5. Agradecimientos/apoyos.	190
6. Referencias.	190

**REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA: ANÁLISIS DE
LOS ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA DE TIPO
INSTITUCIONAL INDIRECTA O INVISIBLE, O
VICTIMIZACIÓN SECUNDARIA, EN LAS MUJERES
MIGRANTES LATINAS EN PAÍSES OCCIDENTALES**

KARIM QUIROGA ZAMBRANO, CAROLINA LORENZO ÁLVAREZ, ROSA MARÍA TORRES VALDÉS	195
1. Introducción	196
2. Método	198
2.1. <i>Estrategia de Búsqueda</i>	198
2.2. <i>Criterios de Elegibilidad.....</i>	198
2.3. <i>Procedimiento de selección y análisis.....</i>	199
3. Resultados	199
3.1. <i>Revisión general y análisis bibliométrico inicial</i>	199
3.2. <i>Selección y descripción de los estudios.....</i>	201
4. Discusión y conclusiones	207
5. Referencias bibliográficas	208

**PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN
UNIDADES DE SALUD ESPECIALIZADAS. EL CASO DEL
CENTRO CARDIOVASCULAR UNIVERSITARIO DE
URUGUAY**

ANA MARIELA RODRÍGUEZ FACAL	213
1. Introducción	214
2. Formulación del problema	216
3. Revisión bibliográfica seleccionada para este caso	218
3.1. <i>Identificación de los grupos de interés en la relación stakeholder-ccvu y su caracterización.....</i>	221
3.1.1. <i>Autoridades.....</i>	222
3.1.2. <i>Clientes.....</i>	222

ÍNDICE GENERAL

	<i><u>Página</u></i>
3.1.3. Docentes	223
3.1.4. Estudiantes	223
3.1.5. Proveedores	224
3.2. <i>Grado de impacto que podrían tener para producir el resultado que se planea</i>	224
3.3. <i>Perspectiva temporal del proceso hacia el informe de sostenibilidad</i>	226
4. Metodología	227
5. Resultados empíricos obtenidos	229
6. Conclusiones	230
7. Referencias bibliográficas	230

POWER AND VISION IN THE METAVERSE: HOW TECH GIANTS ARE BUILDING DIGITAL REALITY

IVÁN SÁNCHEZ-LÓPEZ, DAVID GARCÍA-MARÍN	233
1. Introduction	234
2. Materials & methods	236
2.1. <i>Instruments</i>	236
2.2. <i>Sample</i>	237
3. Results	238
3.1. <i>General Discourse on the Metaverse</i>	238
3.1.1. Frequency of Terms	238
3.1.2. Keywords	240
3.2. <i>Comparative among leaders</i>	241
3.2.1. Frequency of Terms	241
3.2.2. Comparative of Keywords	242
4. Discussion and conclusions	245
5. Acknowledgments	247
6. References	247

LA COEDUCACIÓN COMO PROCESO INTENCIONADO

EVA TOBÍAS OLARTE.....	251
1. Introducción	252
2. La coeducación en España a partir de los años setenta	254
3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de coeducación?	255
4. Preguntas de investigación.....	257
5. Método	258
6. Resultados	259
7. Discusión y conclusiones	262
8. Apoyo	263
9. Referencias bibliográficas	263

**DISEÑO DE UNA SOLUCIÓN BIOMÉTRICA BASADA EN
SOFTWARE PARA EL MONITOREO DE ESTRÉS
ACADÉMICO Y PERSONALIZACIÓN PEDAGÓGICA**

ANA GABRIELA ZÚÑIGA ZÁRATE.....	265
1. Introducción	266
1.1. <i>Objetivos</i>	267
1.2. <i>Estado del Arte de la Tecnología y Herramientas Biométricas Móviles.....</i>	267
1.2.1. Fotopletismografía (PPG)	267
1.2.2. Android Studio	268
1.2.3. Firebase.....	268
1.2.4. Aplicaciones móviles para medir el ritmo cardíaco	269
1.2.5. Diferenciación de la herramienta	269
2. Metodología.....	269
2.1. <i>Diseño de la herramienta</i>	269
2.2. <i>Participantes</i>	270
2.3. <i>Procedimiento.....</i>	270

ÍNDICE GENERAL

	<i><u>Página</u></i>
2.4. <i>Análisis de datos</i>	271
2.5. <i>Detalles técnicos</i>	271
3. Resultados	272
3.1. <i>Datos cuantitativos</i>	272
3.2. <i>Datos cualitativos</i>	272
3.3. <i>Visualización de datos</i>	273
4. Discusión	273
4.1. <i>Retos técnicos y soluciones</i>	274
4.2. <i>Impacto de las soluciones</i>	275
5. Conclusión	276
6. Referencias	278

Presentación

La educación y las humanidades han sido, a lo largo de la historia, las herramientas más poderosas para el desarrollo del conocimiento y el progreso de la sociedad. En un mundo caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y los cambios vertiginosos, la intersección entre estos campos del saber resulta crucial para comprender las transformaciones que afectan a la enseñanza, la cultura, la tecnología y las dinámicas sociales. Es en este contexto donde surge la presente obra, «Educación y Humanidades. Aportaciones al conocimiento actual», un compendio de investigaciones que buscan ofrecer una mirada multidisciplinar sobre los desafíos contemporáneos en estos ámbitos.

En concreto, la educación ha sido tradicionalmente considerada como el vehículo fundamental para la transmisión de conocimientos, valores y competencias necesarias para la vida en sociedad. No obstante, en las últimas décadas, los modelos educativos han debido replantearse frente a los avances tecnológicos, la globalización y las nuevas exigencias de una sociedad cada vez más interconectada y diversa. En este proceso de transformación, las humanidades desempeñan un papel esencial, pues proporcionan el marco de referencia necesario para interpretar la realidad desde una perspectiva ética, histórica y cultural.

Por otro lado, las humanidades, tradicionalmente vinculadas a la interpretación del mundo a través del arte, la filosofía, la literatura y la historia, han enfrentado en los últimos años una crisis de legitimidad en algunos sectores. Sin embargo, lejos de perder relevancia, estas disciplinas han demostrado su pertinencia al ofrecer respuestas a los problemas contemporáneos. En un momento en el que la tecnología avanza a un ritmo sin precedentes, las humanidades nos ayudan a plantearnos preguntas fundamentales sobre la ética del conocimiento, la responsabilidad social de la educación y la importancia de la diversidad cultural. En este sentido, los capítulos de este libro nos recuerdan que, sin una base humanística sólida, la educación corre el riesgo de convertirse en un mero ejercicio técnico desprovisto de sentido crítico.

Con todo ello, este volumen reúne el trabajo de diversos académicos y académicas que, desde diferentes perspectivas, abordan problemáticas clave de la educación y las humanidades en el siglo XXI. Lejos de ser disciplinas aisladas, estos campos del conocimiento se retroalimentan en una relación dialéctica que permite comprender la evolución del pensamiento, el papel de la educación en la construcción de sociedades inclusivas y el impacto de la tecnología en la transmisión del conocimiento. En este sentido, el libro que el lector tiene en sus manos es una contribución teórica relevante, así como un llamado a la reflexión crítica sobre el presente y el futuro de la enseñanza y la cultura. El libro ofrece una serie de estudios que exploran la educación desde diferentes ángulos: desde su relación con la inteligencia artificial y las tecnologías digitales hasta la importancia del liderazgo inclusivo en las instituciones educativas. Asimismo, se analizan cuestiones vinculadas con la educación en valores, la formación docente y la enseñanza de la literatura y la historia como vehículos para la construcción de identidades colectivas y personales. Todos estos enfoques permiten comprender cómo la educación sigue siendo un elemento clave para la cohesión social y el desarrollo humano.

Uno de los temas centrales que atraviesa esta obra es la inclusión en la educación. La construcción de entornos educativos accesibles, equitativos y que respondan a la diversidad del alumnado es un desafío que requiere de enfoques innovadores y políticas eficaces. La inclusión no es solo una cuestión de acceso a la educación, sino también de participación plena en el proceso de aprendizaje. En este sentido, algunos de los capítulos aquí presentados analizan cómo los equipos directivos y los docentes pueden liderar procesos de transformación en sus instituciones para garantizar una educación más justa y equitativa. Asimismo, la obra reflexiona sobre el impacto de la tecnología en los procesos educativos. La inteligencia artificial, el aprendizaje automatizado y las plataformas digitales han revolucionado la enseñanza en múltiples niveles. Sin embargo, su integración en el ámbito educativo plantea interrogantes sobre la equidad, la ética y el papel de los docentes en un mundo cada vez más digitalizado. Frente a estos desafíos, la mirada humanística resulta indispensable para evitar que la educación se convierta en un proceso deshumanizado y guiado exclusivamente por criterios de eficiencia y rentabilidad.

En esta misma línea, la ética en la educación es otro de los ejes fundamentales del libro. En un contexto donde el conocimiento está cada vez más mediado por algoritmos, redes sociales y plataformas digitales, es imprescindible reflexionar sobre los principios que deben guiar la enseñanza y la producción de conocimiento. ¿Cómo garantizar que la educación siga siendo un espacio de pensamiento crítico y no de adoctrinamiento? ¿De qué

manera las humanidades pueden contribuir a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno? Estas son algunas de las preguntas que atraviesan los capítulos de esta obra y que invitan al lector a profundizar en ellas.

El conjunto de estudios aquí reunidos es una invitación a repensar la educación y las humanidades desde una perspectiva integradora, que contemple los avances tecnológicos y pedagógicos, y que también ponga en el centro los valores y principios que deben guiar la formación de las nuevas generaciones. A lo largo de estas páginas, el lector encontrará análisis rigurosos, propuestas innovadoras y preguntas abiertas que, lejos de ofrecer respuestas definitivas, buscan generar una reflexión continua sobre los desafíos educativos y humanísticos de nuestro tiempo. Confiamos en que este volumen será de gran utilidad para docentes, investigadores, estudiantes y todas aquellas personas interesadas en la educación y las humanidades como motores del cambio social. Que este libro sirva como fuente de conocimiento, así como espacio de encuentro entre diferentes disciplinas y perspectivas, en el que la educación y la cultura se reconozcan como las herramientas esenciales para la construcción de un futuro más justo, equitativo y humano.

Rosabel Roig-Vila
Universidad de Alicante
(Editora)

se haga realidad. Este hecho deconstruye la legislación vigente (LOMLOE, 2020) que insta a los directores a fomentar tareas de investigación, innovación y experimentación pedagógica que favorezcan el liderazgo en términos de colaboración. Además, esta barrera provoca que la respuesta educativa a la diversidad dependa casi exclusivamente de los profesionales de apoyo educativo.

Otro de los hallazgos evidencia las dificultades existentes en los centros para crear iniciativas hacia la inclusión. Entre las principales causas el profesorado destaca la excesiva segmentación de los roles docentes que impide la implicación del profesorado en tareas comunes. También se alude a la falta de espacios para planificar y coordinar programas y proyectos que ayuden a que la inclusión se haga realidad. Por ello es fundamental que en los centros se cree una cultura de colaboración y un clima de reflexión en torno a proyectos compartidos que defiendan la inclusión (Jara *et al.*, 2024; Sanahuja *et al.*, 2018).

La propuesta que, en mayor medida, los profesionales consideran que puede motivar al centro a establecer un liderazgo inclusivo es la creación de una línea de trabajo inclusiva que implique a todo el centro. Según Aravena *et al.* (2023), los equipos directivos de los centros deben liderar actuaciones que incentiven la creación y la participación de la comunidad educativa en líneas de trabajo inclusivas. Los equipos directivos deben ejercer un liderazgo que implique a todos los profesionales del centro en programas y proyectos que produzcan cambios y visibilicen el éxito del centro (Mpu y Adu, 2021).

El estudio de Villagrán y Neubauer (2023) muestra cómo estos proyectos y programas, respaldados por los equipos directivos y guiados por los profesionales a través del liderazgo distribuido, incentivan un liderazgo transformacional de centro que genera un clima de implicación, a través del trabajo en equipo.

La siguiente propuesta que los participantes proponen es la creación de proyectos de dirección inclusivos. Esta visión del liderazgo se encuentra en línea con los estudios de Abellán *et al.* (2021) y DeMatthews *et al.* (2020), los cuales recomiendan que los centros establezcan proyectos comunitarios que modifiquen sus estructuras y su organización para que sean flexibles y posibiliten a los profesionales reunirse a planificar y a programar juntos.

El estudio aporta como propuesta la creación de una figura que lidere la inclusión. Esta figura ya existe en otros países y se denomina coordinador/a o director/a de la inclusión (Lin *et al.*, 2021). Su trabajo involucra la organización y la coordinación del apoyo educativo (Ainscow, 2017),

fomentando la creación de equipos de trabajo entre el profesorado regular, el profesorado de apoyo y otros agentes que incentiven la participación y favorezcan la creación de prácticas inclusivas en las escuelas (Tinajero y Solís, 2019).

Otra de las propuestas que favorece el liderazgo inclusivo en las escuelas es el conocimiento del centro en su conjunto por parte del equipo directivo. Varios de los participantes inciden en lo beneficioso que es para el centro que el director/a sea también un docente o bien que al menos se encuentre en contacto directo con los profesores y los estudiantes, a la vez que sea capaz de llevar a cabo un análisis de lo que acontece en el centro. Esta idea va en consonancia con lo expresado por Simon *et al.* (2024) cuando afirman que el equipo directivo debe analizar las necesidades y las características del centro en su conjunto para conocer su realidad. De este modo, en los centros se podrán diseñar proyectos comunitarios, atendiendo a sus necesidades y características, que mejoren la escuela y que aporten un gran impacto social en beneficio de la comunidad educativa.

Otra de las propuestas que ofrecen los profesionales es la de identificar las necesidades y las características del centro para ofrecer formación y orientación personalizada al centro. A este respecto, Rappoport *et al.* (2019) muestran la importancia de constituirse en una red de trabajo que considere las necesidades, características y recursos de la totalidad del centro. Como expresan Ainscow (2017) y Booth y Ainscow (2015), esta red de trabajo puede organizarse desde el sistema de apoyo del centro, el cual debe convertirse en un «sistema de ayudas globales» (p. 44), en una red colaborativa que ejerza una gestión inclusiva y flexible de los recursos disponibles en el centro para su máximo aprovechamiento.

De acuerdo con los objetivos establecidos, y en consonancia con los resultados y su discusión, se exponen las conclusiones de este estudio.

En relación con el primer objetivo, identificar las barreras que dificultan la creación de escuelas con un liderazgo inclusivo, la principal barrera se centra en la falta de liderazgo encontrada en los equipos directivos para establecer una gestión de los sistemas de apoyo que propicien el desarrollo de la inclusión en los centros. De ello se deriva la barrera detectada referida a la inexistencia de una línea de trabajo de centro que apoye la inclusión, donde se establezcan metas y acciones hacia su consecución. En esta misma línea, el profesorado ha indicado que existen dificultades en la creación de iniciativas hacia la inclusión en los centros.

Con respecto al segundo objetivo, establecer propuestas de mejora para establecer un liderazgo inclusivo en los centros educativos, las principales

propuestas que establecen los profesionales son: la creación de una línea de trabajo conjunta en inclusión y proyectos de dirección inclusivos impulsados por el liderazgo de los equipos directivos. El establecimiento de una línea de trabajo conjunta y de proyectos compartidos supone un impulso participativo para el liderazgo distribuido. Además, ello puede ser guiado por una figura que lidere la inclusión en las escuelas: un coordinador/a o director/a de la inclusión. El liderazgo también depende, como han afirmado los participantes del estudio, del conocimiento del centro en su totalidad para poder establecer medidas que favorezcan una respuesta educativa inclusiva. Por ello, es necesario identificar las necesidades de cada centro y dirigir la formación y la orientación en función de sus características idiosincrásicas.

En síntesis, y dando respuesta al objetivo general planteado en el estudio, para la construcción de escuelas inclusivas es necesario un liderazgo en los centros que sea distribuido, transformacional e inclusivo a través de líneas de trabajo en los centros, que sean consensuadas y aceptadas por toda la comunidad educativa. De esta manera, se crearían propuestas de actuación que serían ejecutadas a través de una planificación coordinada de los objetivos propuestos por todos los agentes que participen en el proceso, gracias a una evaluación inicial de las necesidades, características y recursos existentes en el centro. Ello desembocaría en una gestión y una programación real y práctica, capaz de flexibilizar las tareas y los roles de los profesionales cuando se requiera, para lograr la respuesta educativa más inclusiva.

Todo ello se produciría gracias a una evaluación inicial, para la prevención y la programación de la respuesta educativa, y continua, para el seguimiento de los proyectos y de los programas inclusivos que se implementen. Así, se podría evaluar el beneficio de los mismos, a tenor siempre de las necesidades y de las características socioeducativas de los estudiantes. Actuando de esa forma, se incentivarían procesos educativos inclusivos que mejorarían la respuesta educativa de las escuelas. En consecuencia, los sistemas de apoyo educativo se transformarían en sistemas de ayudas globales en los que colaboraría toda la comunidad educativa.

Como limitación del estudio, cabría incidir en los procesos articulados que deberían producirse en las escuelas para lograr el liderazgo de los sistemas de apoyo educativo. Para ello, un estudio multicaso basado en un modelo participativo de investigación-acción podría generar la creación de un informe modelo sobre las pautas a seguir para establecer procesos de liderazgo que mejorasen los sistemas de apoyo educativo.

Como futuras líneas de investigación, se proponen, por un lado, la creación de proyectos de investigación que permitan la descripción y la organización de los procesos de liderazgo; y, por otro, la creación de una guía o modelo de liderazgo de centro que abogue por la creación de un liderazgo inclusivo que implique a toda la comunidad educativa.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

7. REFERENCIAS

Abellán, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C. y Mellado, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>

Arnaiz, P. y De Haro, R. (2023). ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Identificación de prioridades en la Región de Murcia. En M. Sánchez y J. López (Eds.), *Construir comunidad en la escuela* (pp. 47-56). Narcea, Universidad de Sevilla.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.

Carter, S. y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. y Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools.

Journal of Educational Administration, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>

Jara, A. R., Cabrera, Ó. M., Figueroa, L. A. y Muñoz, E. V. (2024). Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Praxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22911.009>

Ji, A. (2024). The Study on the Dilemma of Teachers in Inclusive Education in China. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 5, 340-346. <https://doi.org/10.62051/496d3g73>

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. y Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943-957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOM-LOE). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

Lin, H., Grudnoff, L. & Hill, M. (2021). Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819-833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878300>

Mpu, Y. y Adu, E. (2021). The challenges of inclusive education and its implementation in schools: the south african perspective. *Perspectives in Education*, 39(2), 225-238. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i2.16>

Rappoport, S., Sandoval, M., Simon, C. y Echeita, G. (2019). Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Culture and Education*, 31(1), 135-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>

Rosenthal, M. (2016). Qualitative research methods: Why, when, and how to conduct interviews and focus groups in pharmacy research. *Currents*

in pharmacy teaching and learning, 8(4), 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.03.021>

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Sanahuja, J. M., Mas, Ó. y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041-1057. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54608>

Simon, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 803-819. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Codificación abierta. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tanzi, M. y Hermanto, H. (2024). The Role of Principals in Implementing Inclusive Education Through Culturally Responsive School Leadership. *AL-ISHLAH: Journal Pendidikan*, 16(1), 570-580. <https://dx.doi.org/10.35445/alishlah.v16i1.4274>

Vives, T. y Hamui, L. (2021). Coding and categorization in grounded theory a method for qualitative data analysis. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Aplicaciones y herramientas de Inteligencia Artificial para el desarrollo profesional del docente e investigador

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante (España)

Resumen:

La Inteligencia Artificial (IA) está cada vez más presente en el ámbito educativo. Además del uso que hacen estudiantes y docentes en sus tareas académicas, la IA puede ser una excelente aliada en la labor docente e investigadora del profesorado de educación superior. Esta investigación, tras buscar, localizar, clasificar y analizar aplicaciones y herramientas de IA para estas tareas del personal docente e investigador, establece una taxonomía de 4 grupos diferenciados de herramientas: 1) Ayudantes de redacción y búsqueda; 2) Ayudantes de investigación; 3) Ayudantes de docencia; y 4) Ayudantes en tareas de gestión, comunicación e información. Estos grupos se ilustran con diferentes ejemplos de herramientas y aplicaciones que demuestran los objetivos de cada una de estas. Se concluye que, para seguir haciendo un uso correcto de la IA en este sentido, es necesario y urgente regular y gestionar el uso de la IA, un uso que debe ser ética y moralmente respetuoso, así como sostenible y siempre sujeto a revisión y cambio continuo.

Palabras clave:

docencia, investigación, Inteligencia Artificial, herramientas, taxonomía.

Abstract:

Artificial Intelligence (AI) is increasingly present in the educational field. In addition to its regular use among students and teachers in their academic tasks, AI can be an excellent ally in the teaching and research work of higher education faculty. This research, after searching, locating, classifying and analyzing AI applications and tools for these tasks of teaching and research staff, establishes a taxonomy of 4 distinct groups of tools: 1) Writing and search assistants; 2) Research assistants; 3) Teaching assistants; and 4) Assistants in management and communication and information tasks. These groups are illustrated with different examples of tools and applications that demonstrate the objectives of each of these. It is concluded that, in order to continue to make correct use of AI in this sense, it is necessary and urgent to regulate and manage the use of AI, a use that must be ethically and morally respectful, as well as sustainable and always subject to review and continuous change.

Keywords:

teaching, research, artificial intelligence, tools, taxonomy.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MÉTODO. 3. RESULTADOS. 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. 5. REFERENCIAS.

1. INTRODUCCIÓN

Es notorio que la Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en la revolución tecnológica de la década. La IA está presente en todos los ámbitos y sus beneficios repercuten positivamente en el bienestar y la mejora de las condiciones de vida de los humanos. En sectores como la medicina, la industria y la economía, la IA reporta grandes progresos y avances (Briganti & Le Moine, 2020; Loureiro *et al.*, 2021). En la educación, tanto profesorado como alumnado ya están haciendo uso de la IA para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chen *et al.*, 2020). Aunque también hay que hacer notar que este avance vertiginoso de la implementación de la IA en el sector se vive por algunos con cierto miedo y recelo (Álvarez-Herrero, 2024).

Ahora bien, el uso de la IA en la educación está sometido a una serie de desafíos que requieren que se preste atención (Pedró *et al.*, 2019). Algunos de estos son por ejemplo: diferencia en el uso que se hace de la IA por parte

del alumnado y sus percepciones sobre dicho uso, ya que hay estudiantes que sí la usan y otros que no, generando sentimientos contrapuestos en si es ético y correcto o no su uso (Chiu *et al.*, 2023); diferencias en actitud y en calificaciones académicas entre el alumnado que usa la IA en sus trabajos de aquel alumnado que no la usa; diferente formación en IA que se posee tanto el alumnado como el profesorado que hace uso de la misma (Akgun & Greenhow, 2022); sesgos que están presentes en las herramientas y aplicaciones de la IA y que a veces no son percibidos por el alumnado o incluso por el profesorado; diferencia entre aquellos docentes y también estudiantes que han recibido o se han procurado una formación en el uso de la IA y aquellos que no; sesgos e informaciones falsas que muchas veces son difíciles de reconocer en los productos que genera la IA; cuestiones éticas y morales en cuanto a la autoría de todo tipo de productos (videos, imágenes, música, presentaciones, etc.) en los que se ha hecho uso de la IA; dilemas éticos y morales que se plantean sobre su uso o no (Borenstein & Howard, 2021); mala *praxis* en el uso de datos e información de unas personas frente a otras, atentando contra la protección de datos, la honorabilidad y la privacidad de las personas (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020); y otros muchos dilemas y desafíos que están provocando que además de hablar de la brecha digital, podamos hablar de una brecha por IA (Kitsara, 2022). Para tratar de minimizar estos desafíos, el uso de la IA en la educación exige una regulación que establezca unas normas de un correcto uso y aprovechamiento de esta tecnología (Järvelä *et al.*, 2023). Además, dada la velocidad vertiginosa a la que se está desarrollando, exige que esta regulación sea ya y que esté constantemente expuesta a un cambio y una revisión, para garantizar el buen uso de la IA en las aulas.

Respecto al uso que ya se está haciendo de la IA en las aulas, se pueden encontrar ejemplos de buenas prácticas, principalmente en las etapas de secundaria y en educación superior (Ng *et al.*, 2023). Pero también encontramos algunas experiencias incipientes en educación primaria (Dai *et al.*, 2023) e incluso en educación infantil (Su & Yang, 2022; Williams *et al.*, 2019). En la mayoría de estas prácticas se constata que los docentes deben adaptar sus métodos y los planteamientos que hacen de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues ya no se puede seguir pidiendo lo mismo que hasta ahora a los estudiantes. Las actividades deben ser con otros requerimientos y ahora deben de ir enfocadas a que si se usa la IA sea para que les ayude a aprender y no a engañar al sistema, presentando actividades hechas por la IA que hacen que poco o nada de todo ello sea aprendizaje que ha repercutido en el estudiante (Aparicio, 2023; Chassignol *et al.*, 2018). Es decir, ahora hay que aprovechar el potencial que ofrece la IA para continuar aprendiendo, pero que sea el estudiante quien interacciona con la IA para

sacar lo mejor de esta y a la vez lo mejor del estudiante. Así, si antes se pedía la realización de trabajos escritos sobre un determinado tema o materia, ahora se puede recurrir a la IA para interactuar con ella y plantearle cuestiones erróneas para ver si las detecta o a partir de lo que ella proporciona, humanizar y contextualizar a situaciones y realidades que la IA no es capaz de entender y una persona sí (Gocen & Aydemir, 2020).

En la educación superior, una de las prácticas que ya se están llevando a cabo con el uso de la IA en la formación de futuros maestros es la creación de situaciones de aprendizaje. En la actualidad, existen numerosas aplicaciones y herramientas de IA que en cuestión de segundos y con muy pocos parámetros o variables, son capaces de generar situaciones de aprendizaje de los más completas y variadas, con multitud de recursos y posibilidades abiertas a cualquier realidad o contexto de un grupo clase (Hwang *et al.*, 2020). Una de las tareas de cualquier docente, pasa por diseñar e implementar estas situaciones de aprendizaje, que hoy por hoy, la IA es capaz de proporcionar con el mínimo esfuerzo del docente. Sin embargo, aunque esto parece que pueda ser el fin del docente, no lo es, ya que las secuencias de aprendizaje proporcionadas por la IA no dejan de presentar errores que deben ser corregidos, van a necesitar de alguien que las interprete e implemente, y hay cuestiones que por muy creativa o por muchas posibilidades que pueda ofrecer la IA, nunca llegar a humanizar ni a interactuar con sentimiento y alma, como lo puede hacer un docente con sus estudiantes.

Además de todo ello, la IA ofrece muchas otras posibilidades. Ya que la IA es capaz de generar recursos para la docencia como los vistos, pero también es capaz de generar otros recursos, como, por ejemplo, instrumentos de evaluación, sistematizar actividades docentes, generar actividades y planes de formación personalizada de nuestros estudiantes, tutorizar sus aprendizajes, detectar aquellos contenidos y procedimientos en los que el estudiante necesita un mayor refuerzo, etc. (Chen *et al.*, 2022; Gökçearslan *et al.*, 2024). Pero si esto ya es de por sí una gran baza en lo que se refiere a la ayuda en la labor docente, también la IA es capaz de ayudar en tareas de investigación. De ahí que el Personal Docente e Investigador (PDI) de las universidades, puedan encontrar en la IA a una magnífica aliada que es capaz de con herramientas, aplicaciones y recursos facilitar la labor de estas personas, sistematizando labores repetitivas, analizando y esquematizando informaciones, evaluando la calidad de las investigaciones realizadas, planificando y diseñando los procesos de una investigación, etc. (Yuskovych-Zhukovska *et al.*, 2022). Es decir, la IA, garantiza y otorga unas excelentes ventajas y beneficios en las tareas propias de cualquier docente que además de desempeñar esta labor, también hace de investigador.

Esta investigación pretende localizar, clasificar y analizar diferentes recursos, aplicaciones y herramientas de IA que facilitan y mejoran la labor docente e investigadora de cualquier Personal Docente e Investigador (PDI). Y asimismo, esta investigación persigue visibilizar y dar a conocer los beneficios que estas aplicaciones presentan, así como advertir de los peligros y desafíos que también estas herramientas esconden, para saber cómo y para que utilizarlas, sin miedo, pero sí con un compromiso ético y moral que también plantea y urge a las administraciones educativas a plantear una regulación del uso de la IA para estos menesteres.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación, se contemplaron 3 fases: 1) Localización de recursos, herramientas y aplicaciones de IA; 2) Clasificación; y 3) Análisis de algunos ejemplos de herramientas y aplicaciones de cada uno de los tipos contemplados.

En la primera fase, de localización, se recurrió a buscar y localizar aplicaciones y herramientas de IA susceptibles de ser usadas por el PDI en sus labores de docencia e investigación, en algunos de los numerosos repositorios de estas herramientas que se encuentran disponibles en Internet, y que vienen recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Repositorios de herramientas y aplicaciones de IA

Nombre	url
AIFINDY	https://aifindy.com/
Directorio IA	https://www.directorioia.com/
Aplicaciones.AI	https://aplicaciones.ai/
FUTUREPEDIA	https://www.futurepedia.io/ai-tools
AI Scout	https://aiscout.net
Toolify.ai	https://www.toolify.ai/es

Dado que la mayoría de estos repositorios presentaban ya unas clasificaciones y un etiquetaje de las herramientas y aplicaciones que recogían atendiendo a numerosas variables, esta parte de la investigación, aunque entretenida, resultó bastante fácil y cómoda de realizar.

En la segunda fase, de clasificación, con un total de 173 herramientas y aplicaciones localizadas, se procedió a ordenarlas y clasificarlas en función

del cometido, propósito u objetivo principal de cada una de dichas herramientas. Esto sí supuso una dificultad, ya que muchas de las herramientas presentaban más de una funcionalidad y, en ocasiones y ante los grupos de tipos de herramientas planteados, surgía la incertidumbre de en qué grupo clasificarlas. Finalmente, y atendiendo a, como ya se ha comentado, el propósito de dichas herramientas, se establecieron unos grupos principales y se agruparon las herramientas y aplicaciones en dichos grupos.

Finalmente, en la fase tercera, de análisis de ejemplos, se quiso ejemplificar cada uno de los grupos establecidos en la clasificación, con alguna herramienta que cumpliese con las funciones de dicho grupo y que a su vez cumpliese con una serie de requisitos que se establecieron para tratar de que los ejemplos fuesen los más cercanos y accesibles a cualquier PDI, dado que uno de los objetivos de esta investigación era el divulgar la existencia de estas herramientas y de que el personal docente e investigador pueda hacer un uso de las mismas, encontrándolas útiles y eficaces en su labor. Para ello, se tuvieron en cuenta aquellas herramientas que cumplían bien todas o una gran mayoría de las siguientes variables: gratuitas, accesibles, intuitivas, sin necesidad de registro a ser posible, con la posibilidad de trabajar con ellas en español, no intrusivas, sin excesiva publicidad, resultados de calidad, aparente solidez y perdurabilidad de la marca, diseño atractivo, y alguna que otra variable de menor importancia.

Tras la realización de las tres fases, se muestran los resultados en el siguiente apartado, siendo este resultado el primer producto del objetivo de divulgación y dar a conocer herramientas y aplicaciones para la mejora de la labor docente e investigadora del PDI.

3. RESULTADOS

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, tras la clasificación en grupos de las herramientas y aplicaciones localizadas, estos grandes grupos resultaron ser finalmente un total de 4 y son los que se muestran a continuación, con herramientas y aplicaciones que sirven de ejemplo de cada uno de estos.

En primer lugar, asistentes de escritura y búsqueda: aquellas aplicaciones capaces de resumir información, detectar contenido relevante, extraer las ideas y palabras clave de un texto, detectar plagio y texto hecho con IA, parafrasear y reescribir textos, o incluso de proporcionar un borrador, esquema o esbozo de un texto o contenido que se quiera elaborar.

Son herramientas que en muchas ocasiones van a ofrecer no sólo una de las anteriores funcionalidades descritas, sino en muchas ocasiones presen-

tan más de una de estas. Asimismo, se pueden dar preferencias de unas herramientas frente a otras en función del sistema operativo y/o la empresa tecnológica con la que se haya llegado a un acuerdo en la administración educativa (ya sea a nivel de la propia universidad o a nivel regional o estatal).

Un ejemplo que cumple a la perfección con varios de los cometidos que reza el enunciado de tipo de herramientas, es la herramienta: FlowGPT (<https://flowgpt.com/chat>) pues incorpora en su interfaz diferentes modelos de IA (Gemini, ChatGPT, Claude, etc.), y eso le permite obtener resultados de gran calidad. También se puede recurrir por supuesto a ChatGPT, Copilot, Parafrasear.ai, Jenni, o ArticleRewriter por poner algunos ejemplos más.

En segundo lugar, los asistentes en la investigación: capaces de analizar textos y detectar los puntos fuertes y débiles de los mismos, de localizar y presentar en su formato correcto referencias bibliográficas sobre cualquier tema, o de relacionar citas y referencias a partir de una investigación en concreto o de una colección de estas.

Un ejemplo que cumple a la perfección con el cometido de ser un excelente asistente en la investigación es Consensus (<https://consensus.app/search/>), ya que se trata de un motor de búsqueda que utiliza la IA para encontrar información en documentos de investigación y es capaz de consultar numerosas bases de datos a la vez y de esta manera dar referencias de investigaciones que algunas de las bases de datos más frecuentemente usadas por los investigadores son incapaces de dar resultados.

Pero hay otras herramientas que también son muy útiles, por ejemplo, en la gestión de referencias y citas, como pueden ser: ResearchRabbit, BibGuru, QuillBot (que además cumple con otras funciones, incluso de otros grupos de esta clasificación), etc.

El tercer grupo, los asistentes en la docencia: capaces de generar contenidos, de diseñar situaciones de aprendizaje, de generar instrumentos de evaluación como por ejemplo rúbricas o de generar imágenes, videos, presentaciones, audios, etc.

En este caso es difícil quedarse con un solo ejemplo, ya que son numerosas las aplicaciones que existen en la actualidad y que todavía lo serán más en un futuro, dado que aparecen nuevas cada día, y que no sólo ayudan generando un tipo de recurso, sino que lo hacen en muchos de los posibles recursos pedagógicos y didácticos que pueden ayudar a un PDI en su labor docente.

Así a modo de ejemplo de crear situaciones de aprendizaje, se puede mencionar el caso de la herramienta: Eduaide.Ai (<https://www.eduaide.ai/>), ya que en cuestión de segundos genera una situación de aprendizaje con multitud de recursos, actividades, planteamientos de objetivos y competencias a evaluar, instrumentos de evaluación etc.

Solamente herramientas para generar situaciones de aprendizaje hay muchísimas más: Schemely, Mathew, Megaprofe, Edunexis, etc., o bien para crear todo tipo de instrumentos de evaluación: Rubrik, Easy-Peasy.AI, Toolify.ai, ERubrica, etc.

Finalmente, el cuarto grupo, los asistentes en la gestión y tareas de comunicación e información: asistentes en tareas repetitivas y de gestión como por ejemplo la redacción de correos electrónicos, de traducir textos, o incluso de administrar y gestionar el tiempo.

Este caso sí que presenta un tipo de aplicaciones o herramientas que, a diferencia de los anteriores grupos, son específicas y no multitarea o generalistas como podrían ser algunas de los grupos anteriores. Por ello en este caso, quedarse con un ejemplo es una labor bastante difícil y solo se nombra algún ejemplo muy concreto. Por ejemplo, en la redacción de correos electrónicos: Tool Baz AI email writer (<https://toolbaz.com/writer/email-writer>), y en la traducción de textos: DeepL (<https://www.deepl.com/es/translator>).

Como ya se ha comentado, estas herramientas que se han puesto de ejemplo, aunque en principio se trata de herramientas con consistencia y solidez, que hace prever que perdurarán un tiempo, sólo son ejemplos que muestran a fecha de hoy, las funcionalidades de cada uno de los grupos de esta clasificación o taxonomía de herramientas y aplicaciones para la mejora de las labores docentes y de investigación del PDI. Por ello, es muy previsible que, en un futuro no muy lejano, estas herramientas sean sustituidas por otras más potentes u otra tecnología que haga estas funciones con mayor precisión, rapidez y eficacia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que la IA y su implementación en el ámbito educativo, y más concretamente en las labores de docencia e investigación del PDI, son materias recientes; es muy difícil encontrar investigaciones realizadas en torno a esta temática y por tanto difícil de discutir con la investigación aquí presentada. Sin embargo, sí se cree oportuno relacionar esta investigación con otras, que, aunque no traten la temática de la docencia y la investigación en el PDI, sí hablan de herramientas para la docencia y/o la investigación. Así, en

estudios anteriores (Álvarez-Herrero, 2023a; Álvarez-Herrero, 2023b; Ramírez, 2024), ya se hablaba de las numerosas aplicaciones de IA que, en torno a la creación de situaciones de aprendizaje, estaban apareciendo en el ámbito educativo o de cómo clasificar las diferentes aplicaciones y herramientas de IA en el ámbito de la educación. Y son varios los estudios que apuntan que ya son muchos los docentes que usan las herramientas de IA para su desarrollo profesional, tanto a nivel de su labor docente como de su labor investigadora (Álvarez-Herrero, 2024; Xue & Wang, 2022). En educación y más concretamente cuando se considera el colectivo del PDI de las universidades, la IA ofrece muchas opciones y posibilidades en la mejora, rapidez, facilidad y reducción de esfuerzos en las tareas propias de este. Tanto en docencia como en investigación.

Esta investigación recoge una clasificación de herramientas de IA generativa, capaces de ayudar y complementar al PDI en sus funciones de docencia e investigación. Se han establecido 4 grandes grupos: 1) Asistentes de escritura y búsqueda; 2) Asistentes en la investigación; 3) Asistentes en la docencia; y 4) Asistentes en la gestión y tareas de comunicación e información. Asimismo, al realizar la búsqueda y análisis de ejemplos concretos para ilustrar esta clasificación, ello conduce a darse cuenta de que es necesario incidir en las cuestiones éticas y morales a tener en cuenta cuando se hace uso de la IA en estas tareas de docencia e investigación. De ahí que se incida en que la IA puede ayudar y colaborar en estas tareas, pero como la responsabilidad última es del PDI, es este quien debe hacer un uso respetuoso y coherente y quien a su vez debe corroborar que lo obtenido mediante el uso de la IA está exento de sesgos, incoherencias y errores. Por ello, se constata que la IA es capaz de convertirse en una excelente aliada del PDI, pero ni debe ni puede sustituir a un PDI. Ello, a su vez exige que, el uso que se haga de la misma, además de ser un uso ético, debe regularse y establecerse en unas normas que eviten la deshumanización de la investigación y la docencia. En conclusión, la IA complementa la labor y el desarrollo profesional del docente e investigador, pero ello debe hacerse siempre desde una perspectiva ética y responsable, con unas normas que deberían estar establecidas por la comunidad científica y ser coherentes con ese espíritu docente e investigador que ha estado durante tantos años presente entre toda la comunidad.

5. REFERENCIAS

Akgun, S. & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics*, 2, 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>

Álvarez-Herrero, J. F. (2023a). Análisis de 5 recursos de Inteligencia Artificial capaces de generar Situaciones de Aprendizaje. En J. B. Alonso Hernández, D. d. I. C. Sánchez Rodríguez, J. M. Canino Rodríguez, A. G. Ravelo García, C. M. Travieso González & S. T. Pérez Suárez (Eds.), *Libro de Actas de las X Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 103-110). Aplicaciones Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Álvarez-Herrero, J. F. (2023b). Taxonomía de herramientas y recursos de inteligencia artificial para educación. En M. Bermúdez Vázquez & A. Sánchez Cotta (Coords.), *Tecnofilosofía: Reflexión filosófica, inteligencia artificial y ciencia* (pp. 241-256). Dykinson.

Álvarez-Herrero, J. F. (2024). Opinion of Spanish Teachers About Artificial Intelligence and Its Use in Education. En S. Papadakis (Ed.), *IoT, AI, and ICT for Educational Applications. Technologies to Enable Education for All* (pp. 163-172). EAI/Springer Innovations in Communication and Computing. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50139-5_8

Aparicio Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>

Borenstein, J. & Howard, A. (2021). Emerging challenges in AI and the need for AI ethics education. *AI Ethics*, 1, 61-65. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00002-7>

Briganti, G. & Le Moine, O. (2020). Artificial Intelligence in Medicine: Today and Tomorrow. *Frontiers in Medicine*, 7, 27. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00027>

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>

Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47. <https://www.jstor.org/stable/48647028>

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S. & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>

Dai, Y., Liu, A., Qin, J., Guo, Y., Jong, M. S. Y., Chai, C. S. & Lin, Z. (2023). Collaborative construction of artificial intelligence curriculum in primary schools. *Journal of Engineering Education*, 112(1), 23-42. <https://doi.org/10.1002/jee.20503>

Gocen, A. & Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 13-21. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>

Gökçearslan, S., Tosun, C. & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, challenges, and methods of artificial intelligence (AI) chatbots in education: A systematic literature review. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 19-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1415037>

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

Järvelä, S., Nguyen, A. & Hadwin, A. (2023). Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1111/bjet.13325>

Kitsara, I. (2022). Artificial Intelligence and the Digital Divide: From an Innovation Perspective. En A. Bounfour (Ed.), *Platforms and Artificial Intelligence. Progress in IS*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90192-9_12

Loureiro, S. M. C., Guerreiro, J. & Tussyadiah, I. (2021). Artificial intelligence in business: State of the art. and future research agenda. *Journal of business research*, 129, 911-926. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.11.001>

Ng, D. T. K., Su, J., Leung, J. K. L. & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review. *Interactive Learning Environments*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>

Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A. & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6533>

Ramírez, B. (2024). Creando experiencias de aprendizaje personalizadas con inteligencia artificial / Creating Personalized Learning Experiences with Artificial Intelligence. *Ingeniería, innovación, tecnología y ciencia*, 3(1), 18-30.

Su, J. & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>

Vincent-Lancrin, S. & van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD Education Working Papers*, 218. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>

Williams, R., Park, H. W., Oh, L. & Breazeal, C. (2019). PopBots: Designing an Artificial Intelligence Curriculum for Early Childhood Education. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33(01), 9729-9736. <https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019729>

Xue, Y. & Wang, Y. (2022). [Retracted] Artificial Intelligence for Education and Teaching. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022(1), 4750018. <https://doi.org/10.1155/2022/4750018>

Yuskovych-Zhukovska, V., Poplavska, T., Diachenko, O., Mishenina, T., Topolnyk, Y. & Gurevych, R. (2022). Application of artificial intelligence in education. Problems and opportunities for sustainable development. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1Sup1), 339-356.

La sombra de la infancia y el peso de la culpa

MARÍA DEL CARMEN DÍEZ GONZÁLEZ
Universidad Cardenal Herrera CEU (España)

Resumen:

Las trampas y los viajes que emprendemos son estrategias para enfrentar el miedo y la culpa, para negarlos o repararlos. Pueden llevarnos a afrontar nuestros estados emocionales desagradables e improductivos, tanto a nivel personal como profesional. La culpa es uno de los mayores bloqueos, ya que tiene un alto coste e influye en la pérdida de libertad. Sentir miedo es involuntario, pues en muchos casos es inconsciente. Sin embargo, hay otras caras del miedo que podemos reconocer y con las que estamos muy familiarizados. ¿Qué está alimentando nuestro miedo? ¿Cómo reaccionamos ante el miedo? ¿Es el deseo de esquivar el golpe, de devolverlo, de atacarlo? Si utilizamos el miedo con fines educativos, proyectaremos bloqueos muy profundos en las nuevas generaciones. Sin embargo, cuando reconocemos y acompañamos los pensamientos e impulsos que genera el miedo, estos se silencian. Una vez silenciados, ya no se activan inconscientemente. Entonces, ¿qué ingredientes componen la sombra de la infancia? Podemos optar por culpar a las circunstancias. Pero, al ser más conscientes y darnos cuenta de que estamos eligiendo en la libertad de la causa, esta actitud nos sitúa en un estado de conciencia superior y, por tanto, podemos abordarla con mayor poder y maestría que si fuéramos víctimas indefensas de estos sentimientos.

Palabras clave:

Emoción, miedo, culpa y infancia.

Abstract:

The traps and journeys we embark on are strategies to confront fear and guilt, to deny or repair them. They can lead us to face our unpleasant and unproductive emotional states, both personally and professionally. Guilt is one of the greatest blocks, as it comes at a high cost and influences the loss of freedom. Feeling fear is involuntary, as in many cases it is unconscious. However, there are other faces of fear that we can recognize and are very familiar with. What is fueling our fear? How do we react to fear? Is it the desire to dodge the blow, to return it, to attack it? If we use fear for educational purposes, we will project very deep blocks onto the new generations. However, when we recognize and accompany the thoughts and impulses generated by fear, they become silent. Once silenced, they no longer activate unconsciously. So, what ingredients make up the shadow of childhood? We can choose to blame the circumstances. But, by being more conscious and realizing that we are choosing in the freedom of the cause, this attitude places us in a state of higher consciousness and, therefore, we can approach it with greater power and mastery than if we were helpless victims of these feelings.

Keywords:

Emotion, fear, guilt, childhood.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL MIEDO. UNA EMOCIÓN PRIMARIA. 2.1. *La evolución del miedo desde la infancia.* 2.2. *El peso de la culpa desde la infancia.* 2.3. *El papel de la escuela en la culpa.* 3. CONCLUSIONES. 4. REFERENCIAS.

1. INTRODUCCIÓN

La infancia, como origen de nuestra personalidad, juega un papel fundamental en la formación de nuestras creencias, miedos y, por supuesto, de la culpa. Esta emoción, a menudo silenciada y encubierta como una sombra, puede influir significativamente en nuestra vida adulta, limitando nuestro potencial y nuestras relaciones. De hecho, la culpa en la infancia puede surgir desde experiencias donde hemos percibido algo como «malo» o «negativo» a experiencias, a menudo vinculadas a figuras de autoridad como padres o profesores que dejan una clara huella en nuestra inconsciente. ¿Por qué la culpa es tan poderosa? Y ¿qué trampas y viajes se afrontan desde su llegada a nuestra identidad? Se trata de una ¿necesidad de aprobación?, del

¿desarrollo del superyó? O de ¿falta de perspectiva en la visión del mundo? De todas estas cuestiones se diluye que la culpa no desaparece con el tiempo y que se manifiesta en la vida adulta con baja autoestima, dificultad para tomar decisiones, ansiedad y depresión, entre otras. Superar y aprender del miedo y la culpa requiere un trabajo introspectivo y a menudo, de un buen acompañamiento desde varios ámbitos. Por tanto, ¿qué mensajes subyacen las críticas y castigos en la infancia? Y ¿qué comparaciones se hacen con otros menores? Expectativas poco realistas y miedos proyectivos incrementan el peso de la culpa y sus manifestaciones. En este capítulo, abordaremos las principales problemáticas y construiremos una puerta secreta para comprender qué emociones nos ayudan a sobrevivir y mantener relaciones saludables y qué emociones se vuelven tan excesivas e irracionales que son perjudiciales para nuestra salud mental.

2. EL MIEDO. UNA EMOCIÓN PRIMARIA

El miedo es una emoción primaria en la que se observa un bloqueo en muchos casos enmascarado en el inconsciente. Según Ekman (1992), el miedo se ubica biológicamente en la búsqueda de la supervivencia como respuesta a mecanismos de huida, bloqueo o lucha. El miedo no sólo se encuentra estancado en el desarrollo evolutivo del menor, a medida que se enfrenta a desafíos aparecen las habilidades para afrontar cómo actúa la mente humana (Ekman, 2016). En estos desafíos el entorno juega un papel importante en este viaje. De hecho, se observa por la inseguridad que genera o la intensidad de los miedos que trasmite. No obstante, las figuras de referencia y el aprendizaje de las herramientas para acompañar estas emociones pueden favorecer y desarrollar la confianza en su entorno. El miedo puede parecer un obstáculo que nos hace sentirnos fuera de nuestro control y de hecho, la presencia del miedo indica que esas sensaciones corporales las has creado en el nivel de la mente. Esta paradoja puede hacernos sentirnos responsable de dicha situación El miedo surge como una respuesta natural a estímulos desconocidos o poco frecuentes, como los ruidos intensos, los fenómenos atmosféricos, las palabras o estímulos que implican desafíos o retos a los que no nos sentimos preparados o a la separación de los padres, entre otros. A medida que los niños desarrollan habilidades superiores, los miedos tienden a crecer en un sentido más específico y contextual. La evolución de los miedos también confluye con el desarrollo evolutivo del niño, en concreto, con los hitos del desarrollo más significativo, tal y como la adaptación a la escuela, los hábitos del sueño hasta incluso el acceso a la pubertad desde la edad más temprana (Rappe *et al.*, 2022). Aunque el miedo tiene un propósito adaptativo, cuando se vuelve excesivo o persistente, puede interferir en el desarrollo emocional y social del niño, derivando en

trastornos como la ansiedad generalizada o el trastorno de ansiedad por separación (Thompson *et al.*, 2023). Para ello, es clave identificar y abordar los miedos en las primeras etapas de la vida. La combinación está en que los niños aprendan del mismo y que generen esa fuerza para que sea un desafío en el crecimiento y adaptación del mundo que les rodea. El miedo también está moldeado por factores sistémicos ambientales y sociales (Burris *et al.*, 2021). Fomentar un desarrollo emocional saludable fortalece esta emoción que, aunque a veces problemática, es esencial para la adaptación y la supervivencia humana.

2.1. LA EVOLUCIÓN DEL MIEDO DESDE LA INFANCIA

El miedo es una emoción fundamental que se manifiesta a lo largo del desarrollo infantil de diversas maneras. Esta evolución es el resultado de la interacción entre factores biológicos, cognitivos, emocionales y ambientales. En estas líneas, se describe cómo el miedo cambia en cada etapa del desarrollo y viaja desde la respuesta reflejo a estímulos sensoriales a un concepto más complejo donde la entidad social cobra mayor relevancia.

Cuando hablamos de los miedos existenciales, nos estamos refiriendo a los miedos relacionados con la propia existencia. En estos miedos se sitúan el miedo a la muerte de la propia persona, el miedo a la muerte de los familiares, el miedo al abandono o el miedo a no ser querido. Todos esos miedos, se sitúan entre reales y/o no reales para la persona ya que, pueden ser objeto de su imaginación. Siendo los miedos no reales muy constantes en su mente. Como si esos miedos les vaticinaran ese final, como si anunciaran este hecho sin apoyarse en la razón del hecho denotando culpa, apatía y sufrimiento. Esta tipología de miedo nos desconecta de la familia, como reflejan nuestros viajeros, ya que nos llevan al vacío y al abandono. Desde la Psicología Evolutiva observamos cómo estos miedos tienen un origen en una etapa muy temprana del desarrollo, donde cada etapa está preparada para comprender el miedo en su cara más amable y poder afrontarlo en sus caras más abruptas. Desde los días de vida, el miedo se observa tras el reflejo a estímulos sensoriales intensos. Estos miedos viajan desde los ruidos fuertes o desconocidos que realizan un acto reflejo evolutivo para garantiza la supervivencia y la protección inmediata (Novovic, 2020). Estos miedos van evolucionando, alrededor de los 6-8 meses, se observa un cambio en el bebé asociado a una maduración cognitiva. En esta etapa comienzan a ser más conscientes de la presencia o ausencia de sus figuras de apego y surge por tanto el miedo a los extraños o también conocido por la ansiedad ante los desconocidos (Rapee *et al.*, 2022). Aquí surge la capacidad para diferenciar entre rostros familiares y no familiares y ello denota un avance en la memoria y reconocimiento facial. En esta etapa, por tanto, se intensifica el miedo

a la separación de las figuras de apego que se intensifica hacia los 12 o 18 meses, coincidiendo con el desarrollo del apego seguro (Thompson *et al.*, 2023).

En la etapa preescolar, de 2 a 5 años, estos miedos se muestran de forma más compleja y elaborada, esto se asocia a la capacidad y el desarrollo que muestran e imaginan. En esta edad, los miedos que manifiestan se asocian a la oscuridad, a los monstruos, a los fantasmas y a los fenómenos atmosféricos (Novotic *et al.*, 2020). Además, comienza a surgir el miedo ante temores como caídas físicas, ruptura de objetos importantes para ellos y/o acudir al médico si ello implica dolor o pérdida. Estas situaciones se ven condicionadas también por el propio modelo familiar o por las observaciones de modelos como los padres, hermanos o sucesos del medio presencial o virtual (Essau *et al.*, 2013). Estos miedos en la etapa escolar, de 5 a 11 años, se orientan hacia preocupaciones más concretas y realistas. En esta etapa confluyen aspectos del rendimiento académico, peligros, identidad social con otros aspectos naturales como los desastres o accidentes. Estas preocupaciones reflejan un desarrollo y encuentro con su identidad personal y social ya que comienzan a comprender las causas-efectos de los sucesos de su entorno. De hecho, aparece el miedo a la enfermedad y la muerte. De hecho, cada vez encontramos más casos de niños que preguntan por la muerte o la dibujan y se sitúan en una edad más temprana, ¿sorprendidos? Son niños y niñas muy conscientes de la caducidad de la vida. Por tanto, es muy vinculante conocer esta emoción para acompañar al niño en un período tan sensible. El miedo bloquea al placer y condiciona de forma significativa el desarrollo sano de las personas (Hadar *et al.*, 2020 y Steachteas y Steachteas, 2020).

Este impacto del miedo se observa en función de las influencias sociales y culturales en las que están presentes. Como comentábamos al principio del capítulo, los miedos van evolucionando en función del desarrollo del niño, del impacto en su entorno y de la proyección que hace el adulto y el miedo sobre el mismo. De hecho, cuando llega la adolescencia estos miedos están más orientados hacia aspectos más abstractos y sociales. En esta etapa el concepto de identidad social, autoconcepto y autoestima cobran especial relevancia ya que confluyen e experimentan el rechazo, el juicio, las creencias y las metas personales y académicas (Junod *et al.*, 2019), todos estos ingredientes también están influenciados por la estabilidad económica, social y familiar provocando que se experimenten de forma más aguda, ligera o se mantengan en el tiempo.

El miedo es una emoción fundamentalmente para nuestra supervivencia. Se activa en nuestro cerebro cuando percibe una amenaza y de hecho

con su activación se procesan otras emociones más complejas. No obstante, aunque el miedo puede ayudarnos a evitar situaciones de riesgo, también observamos su lado menos positivo ya que nos genera inseguridad y falta de control sobre la tarea o situación. Desde la infancia, es esencial aprender a convivir con el miedo. Nutrirnos de esta oportunidad de crecer en un entorno seguro nos permitirá canalizar esta energía en comprender otras emociones más complejas y ofrecernos una mochila bien equipada. Una forma particular del miedo es la culpa que suele estar asociada a una sensación de injusticia sea real o producto de la fantasía. Las caras más suaves del miedo nos inquietan y nos resultan incómodas; mientras que las caras más abruptas del miedo nos paralizan, nos desconciertan y nos hacen sentirnos como atrapados, culpables, sumisos, etc., con una clara ausencia de amor. Ciertamente, puede ser que estas palabras nos resuenen e incluso nos sorprendan ya que el miedo tiene tantas caras que no podríamos concretarlas en estas líneas. Cuando el miedo surge de la etapa más inconsciente del cerebro es adecuado mirar los otros ápices de su receta. Entonces, ¿qué otros ingredientes forman parte del miedo?

2.2. EL PESO DE LA CULPA DESDE LA INFANCIA

Desde que el niño acaba de nacer, sus familiares relacionan de forma conmovida, generalmente, alguna de estas tendencias. En la mayoría de los casos, se intenta hallar rasgos que recuerden a sus ascendentes y en esta relación confluyen características físicas y en ello se infieren las características psicológicas. Esta influencia en una etapa de aprendizaje y adaptación se emerge en las normas sociales y morales internalizadas. Es decir, a medida que el niño se desarrolla comienza a ser consciente de la dicotomía de lo correcto o lo incorrecto o lo que está bien o no. Comienza una experimentación en los sentimientos de culpa cuando trasgrede estas normas morales e internas que ha estado aprendiendo de los adultos (Freud, 1923) y de los maestros, ámbito social, iguales, etc. Este proceso de culpa, en muchos casos, se ha generado del impacto del estímulo y su respuesta y esta capacidad para recordarlo o mitigarlo se ha heredado desde generaciones y desde el ambiente.

Ser consciente de la culpa no resuelve la represión. Sin embargo, no es intrínsecamente negativa si nos sirve para mirar profundamente dentro de nosotros para encontrar la inocencia del niño que acaba de nacer. De hecho, este sentimiento nos ayuda a reparar y reconciliarnos con el comportamiento o emoción que nos subyace bajo la culpa (Tangney, Stuewig y Mashek, 2007). En este sentido nos podríamos preguntar ¿los niños que experimentan la culpa están más propensos a disculparse para enmendar los

errores? o por el contrario ¿generan más frustración y autocastigo y por ende la pérdida de la inocencia eterna?

Es crítico encontrar un equilibrio en la forma de cómo se acompaña la culpa y el miedo y por ende, sus expectativas. Las barreras que nos imponemos o nos impone el mundo impiden la búsqueda y nos atrapan en las trampas de forma agotadora. Por tanto, el viaje interior hacia el descubrimiento está envuelto de enigmas y desafíos. Entonces, ¿cuál es el papel de la escuela en la culpa?

2.3. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CULPA

Desde el contexto escolar nos preguntamos si la culpa se alimenta también desde el aula.

Para ello vamos a recordar la historia de un hombre que caminaba por la playa y se encontró a un pescador que presentaba un dilema entre un cubo y unos cangrejos. Entonces, ¿cómo liberarnos del cubo de cangrejos? Hargreaves (2001), investigador de referencia del campo educativo argumenta que el cambio no es bueno, ni malo ni neutral ya que puede ser las tres o nada de ello, a la vez. La única elección posible es crear una escuela donde los alumnos estén bien y para ello los maestros también estarán bien. Para ello, la escuela debe contar con un centro de trabajo que le haga sentir seguridad, valor y ser parte del centro y del cambio. Estos indicadores influyen en la relación entre el alumno y el maestro para generar así expectativas realistas que potencien la seguridad emocional.

Según Hargreaves (2001) los maestros de forma inconsciente pueden transmitir sentimientos o emociones confusas hacia sus alumnos ya que no pueden o saben ponerse en su lugar. En este escenario se pueden generar expectativas poco realistas e incluso inadecuadas que pueden revertir en una dinámica tóxica. En el aula tenemos alumnos que pueden estar ocultando sentimientos de aburrimiento, tristeza, ira o culpa y, en muchos casos, avergonzados de su rendimiento académico. Esta dificultad para conectar emocionalmente con el alumnado refuerza y aumenta el ciclo de la culpa y va en detrimento del desempeño escolar y personal del alumno. Otros autores, como Kurt y Demirbolat (2019) destacan el papel tan fundamental que tiene la motivación en el alumnado. En realidad, es vital para sentirnos capacitados y ser conscientes del motor que nos impulsa hacia nuestro verdadero interior. Este ajuste potencia la autoaceptación para superar las barreras del entorno. Cuando el maestro proyecta una actitud proactiva genera en sus alumnos sentimientos de alegría y motiva su impulso por aprender. Por el contrario, cuando el maestro proyecta frustración y culpa-

bilidad por no cumplir sus expectativas, este escenario influye en cómo los alumnos experimentan sus aprendizajes. De hecho, se les puede estar exigiendo ir más allá de sus capacidades o poner límites a su talento. Frenzel *et al.* (2009), comparten la reflexión de que las emociones pueden contagiar la actividad de un maestro a sus alumnos, de hecho, los alumnos son más proactivos a experimentar emociones similares. De hecho, en estudios más recientes como los autores Newberry y Snyder (2024), se evidencia como los maestros entran en conflicto no solo con el alumnado si no con las políticas educativas en relación a las demandas que le solicitan de excesiva burocracia ya que sienten que van en dirección no siempre lineal a la mejora del ámbito educativo. Este miedo que se genera ante el incremento de demanda confrontado con las expectativas del docente genera una propia adición en bucle, es decir, aunque las circunstancias no sean desfavorables este miedo a la culpa se continúa proyectando (Mancini y Gangemi, 2006). En este sentido, no solo las demandas políticas pueden interferir y/o aumentar estos sentimientos por no corresponder a las expectativas del maestro, también las demandas de la familia, los planes de estudio pueden generar disonancia con el maestro.

3. CONCLUSIONES

De acuerdo con las investigaciones planteadas, los pensamientos se archivan en el banco de la memoria de la mente. Este archivo o registro está influenciado no solo por los hechos sino por los sentimientos asociados, de hecho, un solo pensamiento puede estar influenciando en múltiples sentimientos. En este sentido, nuestra infancia juega un papel fundamental en este escenario de culpa, miedo, creencias limitando o potenciando nuestro talento. La comprensión de estas emociones nos invita a mirar los sentimientos que generan para comprender así los pensamientos que proyectan. Quizás, no se trata de actuar en este escenario si no de mirar y escuchar este sendero para poder así tomar conciencia sin resistencia. En muchas ocasiones el intenso desarrollo social e intelectual puede eclipsar los fenómenos afectivos. Incluso se observa cómo «los miedos» de los niños y/o adultos aumentan en proporción a la severidad y complejidad del mundo. Ahora bien, cada vínculo que iniciamos desde nuestra etapa infantil va agregando más «ápices» a nuestro carácter, formas de ver la vida, actitudes, entre otras; he ahí la importancia de los primeros años de vida y de cómo sean las relaciones y su educación (Essau *et al.*, 2013). Esas sombras se vuelven muy negras, como el color que no deja pasar la luz que no nos permite ver lo que hay detrás, que no sabes lo que esconde y te deja en soledad (Newberry y Snyder, 2024). El ser humano necesita establecer vínculos afectivos con otras personas, es ahí donde empieza el aprendizaje, con la presencia física (Yager

et al., 2011). Los padres y los maestros son los primeros agentes educativos y socializadores de los niños. Los niños desde pequeños imitan las conductas que observan en su entorno más cercano (Collado y Cadenas, 2013). La imitación de estas conductas puede ser la causa y también la consecuencia de los problemas que desarrollan los niños. Los maestros han de transferir un adecuado acompañamiento emocional sustentado con los ingredientes adecuados para que la receta sea original. Los niños van madurando emocionalmente a medida que los adultos les enseñan y practican con ellos. Por tanto, una adecuada educación de calidad requiere que las autoridades académicas doten de materias y tiempo sin reloj para un saludable acompañamiento emocional. Para que las nuevas generaciones se nutran de serenidad, de alegría que les lleve a tomar consciencia en la toma de decisiones como «futuros profesionales» y sobre todo puedan desarrollar sus talentos y disponer de tiempo y espacio para cultivar las reflexiones de su vida y entorno. Quizás la solución sea la opuesta a lo que ya realizado, quizás esta gestión en las crisis emocionales tan complejas que agotan sean el mecanismo habitual de la mente consciente para manejar este viaje con trampas y trucos; quizás la maniobra para conducirlos sea tan abrumadora que dejar el punto muerto nos ayude a retener su intensidad y poder compartir esta vivencia con amigos, familiares o mentores facilite el camino dotándolo de un nuevo sentido. Cada experiencia de vida, difícil o no, esconde una lección. Cuanto más creativo sea nuestro camino o trabajo más riesgos podrá afrontar en el viaje hacia el descubrimiento de su talento. Por tanto, reflexionar sobre las creencias, las metas, los valores, los sentimientos, las emociones, en fin, sobre la vida nos pone en un escenario observador con ventaja para soltar la culpa y el miedo y así tomar un cambio de actitud proactivo. Los niños nos imitan desde la infancia y su entorno condiciona un escenario de vida y va generando sedimentos hacia lo sitios más significativos de su entorno. Tenemos la oportunidad de elegir el camino ¿elegimos la culpa como compañero de viaje? ¿Por cuánto tiempo? Nuestra elección bajo la impulsividad interna, vulnerabilidad o duda se va diluyendo cuando elegimos el camino.

4. REFERENCIAS

- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2259>
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

ESTUDIOS

Una mirada actualizada sobre la educación y las humanidades, abordando temas clave como la inclusión, la inteligencia artificial en la docencia, la salud mental del profesorado y la educación en valores. A través de diversos estudios y enfoques, se analizan los desafíos contemporáneos en la enseñanza, proporcionando herramientas innovadoras para la mejora educativa. Una obra imprescindible para quienes buscan comprender y transformar la educación desde una perspectiva multidisciplinaria.

El precio de esta obra incluye la publicación en formato DÚO sin coste adicional (papel + libro electrónico)

ACCEDE A LA VERSIÓN ELECTRÓNICA SIGUIENDO LAS INDICACIONES DEL INTERIOR DEL LIBRO

ISBN: 978-84-1163-786-2

