

M^a Carmen Fernández Tijero

JÓVENES INVESTIGADORES

TRABAJOS DEL BACHILLERATO DE INVESTIGACIÓN Y
EXCELENCIA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

2024/2025

CAMPUS DE PALENCIA

Universidad de Valladolid

JÓVENES INVESTIGADORES
TRABAJOS DEL BACHILLERATO DE INVESTIGACIÓN Y
EXCELENCIA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
2024/2025.
CAMPUS DE PALENCIA, UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Jóvenes investigadores trabajos del Bachillerato de Investigación y Excelencia en Humanidades y Ciencias Sociales 2024-2025 : Campus de Palencia, Universidad de Valladolid / Fernández Tijero, María del Carmen. Universidad de Valladolid, ed. 2025

442 p. ; 24 cm

ISBN: 978-84-1320-374-4

1. Investigadores. 2. Bachillerato (Plan de Estudios) – Investigación. 3. Ciencias sociales – Investigación. 4. Humanidades – Investigación. I. Tesis y disertaciones académicas II. Valladolid : Universidad de Valladolid

373.5(043.3)-057.84

001.891-057.84

3(043.3)-057.84

8/9(043.3)-057.84

M^a CARMEN FERNÁNDEZ TIJERO

JÓVENES INVESTIGADORES

TRABAJOS DEL BACHILLERATO DE INVESTIGACIÓN Y
EXCELENCIA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
2024/2025.

CAMPUS DE PALENCIA, UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



EDICIONES
Universidad
Valladolid



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

M^a Carmen Fernández Tijero. Valladolid, 2025

Ediciones Universidad de Valladolid

978-84-1320-374-4

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

El Bachillerato de Investigación y Excelencia (BIE) en Humanidades y Ciencias Sociales del Campus de Palencia, coordinado por la Universidad de Valladolid e impartido en el IES Alonso Berruguete en la capital palentina, se consolida como un referente en la promoción de la vocación investigadora entre los jóvenes. Cuenta con el respaldo de profesores e investigadores de diversas áreas científicas de la Facultad de Ciencias del Trabajo y la Facultad de Educación del Campus de la Yutera, y se desarrolla en colaboración estrecha entre profesores universitarios y docentes de secundaria, así como con el apoyo de autoridades educativas de la provincia y del propio campus universitario.

Esta publicación es una muestra del compromiso de la Universidad de Valladolid y el Campus de Palencia con la excelencia educativa y la formación integral de los jóvenes, ya que no es solo un resultado académico lo que se presenta en las siguientes páginas, sino que supone una puesta en valor del esfuerzo, la curiosidad intelectual y la introducción a los jóvenes de bachillerato en el mundo universitario y en diversos tipos de investigación. Solo así se puede fomentar el espíritu crítico con todo el potencial transformador de la sociedad actual que los nuevos retos educativos, culturales y contextuales a los que nuestros jóvenes se enfrentan.

M.^a Carmen Fernández Tijero
Coordinadora del BIE en Humanidades y Ciencias Sociales en el Campus de
Palencia de la Universidad de Valladolid

ÍNDICE

Introducción	
ASUNCIÓN ALFONSO DÍAZ	11
Fórmula 1 en estado puro	
ADRIÁN SÁNCHEZ DEL VALLE	15
La influencia y el apoyo parental en la práctica del piragüismo	
AINARA LUIS GUZÓN	41
La otra cara de la justicia. Análisis del impacto emocional en la abogacía penal	
CARLA YENES FERNÁNDEZ	67
Explorando la incidencia del primer ciclo de Educación Infantil sobre el segundo ciclo	
LAURA CALVO AYUELA	99
La importancia de la vocación de los y las docentes	
ALBA PALACIOS GALINDO	137
Enseñanza Secundaria. Educar en valores, un reto para el aula.	
RAQUEL PEÑA VELASCO	167
Más allá de los números. Factores afectivos en los estudiantes de matemáticas: estudio exploratorio en el IES Alonso Berruguete	
PAULA CARRETERO DURÁN	201

La influencia de las pantallas en el ocio de los adolescentes CARLA SÁNCHEZ MARCOS	237
La introducción de extranjerismos a través de las redes sociales. Análisis de datos RUTH VILLENA PRADO	261
El otro en pantalla. La representación de la alteridad en los videojuegos SARA ORTEGA RODRÍGUEZ	289
Zero Flash. Análisis y desarrollo de un personaje MARINA PASCUAL RUBIO	329
Cáncer de páncreas: más allá del diagnóstico, una historia de vida y supervivencia LOURDES LLORENTE DE VENA	363
El alzheimer, ¿quién cuida de los cuidadores? JIMENA ORTEGA SANJUÁN	389
La mano <i>siniestra</i> . Estudio de la evolución de la percepción de los zurdos a lo largo de la historia SERGIO VALIENTE RODRÍGUEZ	413

INTRODUCCIÓN

ASUNCIÓN ALFONSO DÍEZ

(Directora del IES Alonso Berruguete)

Esta décima promoción del Bachillerato de Investigación y Excelencia que presenta en esta publicación sus Proyectos de Investigación ha demostrado a lo largo de los dos cursos de Bachillerato que pueden enfrentarse a cualquier reto que se les proponga. Demostraron el curso pasado su valía y compromiso con el esfuerzo participando en la Liga Debate y quedando campeones de Castilla y León, lo que les permitió participar en la Copa LEDU, experiencia que les dio la oportunidad de conocer otras perspectivas en otros ámbitos. Perfilaron sus proyectos a finales del curso pasado, y con entusiasmo y dedicación los han concluido como se muestra en esta publicación que presentamos con el orgullo propio del trabajo bien hecho.

El Bachillerato de Investigación y Excelencia pretende acercar al alumnado a la realidad universitaria y que este sea capaz de adquirir un hábito de investigación y una formación actualizada con la que poder hacer frente a los futuros retos que tendrá en sus estudios universitarios. La asignatura de Iniciación a la Investigación que cursaron en el primer curso de Bachillerato les permitió conocer los entresijos de lo que debe ser una investigación dotada de rigor científico. Así esos conocimientos adquiridos les han permitido elaborar su Proyecto de Investigación con criterios definidos y precisos. Cada uno de los trabajos ha sido tutorado por un profesor de la Universidad especialista en el tema escogido y por un profesor del instituto. Una vez que han finalizado el proyecto, deben exponerlo ante un tribunal formado por sus dos tutores y un miembro del Departamento didáctico del centro, relacionado con el tema tratado. Esta exposición oral debe apoyarse con una presentación visual.

Todos y cada uno de los proyectos están fundamentados en el esfuerzo, el entusiasmo y rigor propios de futuros investigadores.

Adrián Sánchez del Valle ha reconectado la afición que tiene desde su infancia por la Fórmula 1 con una panorámica documentada de un deporte tan significativo como es el automovilismo en su trabajo *Fórmula 1* en estado puro. Con el deporte de fondo, también Ainara Luis Guzón nos acerca al piragüismo analizando de qué forma las conductas parentales pueden reforzar o condicionar la práctica deportiva de sus hijos en *La influencia y el apoyo parental en la práctica del piragüismo*.

La otra cara de la justicia. Análisis del impacto emocional de los abogados penalistas de Carla Yenes Fernández nos introduce en el mundo de la jurisprudencia mostrando la presión y carga emocional que tienen los abogados penalistas al tener que tomar decisiones cruciales y la falta de apoyo que, en ocasiones, reciben.

Las vocaciones profesionales encaminadas al mundo de la educación se dejan ver en varios de estos proyectos, así Laura Calvo Ayuela estudia cómo la etapa del primer ciclo de la Educación Infantil afecta al desarrollo de los niños en su trabajo titulado *La continuidad educativa: Explorando la incidencia del primer ciclo de educación infantil sobre el segundo ciclo*. De igual forma Alba Palacios Domingo en *La importancia de la vocación en los y las docentes* indaga sobre cómo afecta la falta de vocación en los docentes y cómo repercute en sus alumnos. La educación inclusiva en la Etapa Secundaria Obligatoria es el objeto de estudio de Raquel Peña Velasco en su trabajo *La inclusión en la enseñanza secundaria; educar en valores*, un reto para el aula, en el que apuesta por fomentar los valores en aula como pilar fundamental para llegar a toda la diversidad del alumnado.

Las Matemáticas, esa materia que tantos quebraderos de cabeza da a los estudiantes, es el tema propuesto por Paula Carretero Duran en *Más allá de los números. ¿Existe un rechazo en los jóvenes hacia las Matemáticas?* Se analizan las posibles causas de este rechazo y a través de una encuesta realizada a alumnos del instituto obtiene datos reales que puede comparar con los datos recogidos en su investigación bibliográfica.

El mundo digital, en donde los jóvenes se manejan sin ninguna dificultad, también ha despertado su interés, así Carla Sánchez Marco ha indagado sobre los efectos que el uso de las pantallas tiene en la forma de sociabilizar de los adolescentes en su proyecto *La influencia de las pantallas en el ocio de los adolescentes*. Desde un punto de vista lingüístico es como ha abordado Ruth Villena Prado el universo de las redes sociales en *La introducción de extranjerismos a través de las redes sociales*; ha examinado el significado y origen de determinadas palabras utilizadas en lenguaje de los jóvenes cuando usan estas plataformas digitales. Sara Ortega Rodríguez, por su parte, se ha centrado en los videojuegos en su trabajo *Los otros en la pantalla. La representación de la alteridad en los videojuegos*. Aquí hace una reflexión sobre en qué medida los videojuegos representan la diversidad humana. Interesante, también, es la propuesta de Marina Pascual Rubio en *Zero Flash: Análisis y desarrollo de un personaje*, en la cual analiza cómo un personaje, creado por ella misma, ha ido

evolucionando en el diseño del personaje en la misma medida que lo ha hecho su autora.

Dos alumnas nos han dado una lección de vida recogiendo en sus trabajos las experiencias vitales de sus mayores. Lourdes Llorente de Vena en *Cáncer de páncreas*. Más allá del diagnóstico, una historia de vida y supervivencia, nos presenta el impacto que un diagnóstico de cáncer de páncreas puede tener dentro de un grupo familiar y analiza los efectos y consecuencias que esta terrible enfermedad ocasiona. El Alzheimer. ¿Quién cuida de los cuidadores? De Jimena Ortega Sanjuan explora ese mundo olvidado que es el de aquellos que se ocupan de los enfermos y que muchas veces aparcan sus propias necesidades para dedicarse a sus seres queridos.

Las formas que tiene la sociedad de discriminación es el fondo de *La mano siniestra*. Evolución de la percepción de los zurdos a lo largo de la historia. En este trabajo Sergio Valiente Rodríguez expone los desafíos que los zurdos tienen que superar aún en una sociedad que favorece la lateridad diestra.

En todos estos proyectos se puede apreciar la calidad tanto del trabajo escrito como de las exposiciones realizadas como constatan las opiniones de los miembros de los distintos tribunales. Todos reafirman el éxito de este programa de Bachillerato de Investigación y Excelencia y esto nos da ánimos para continuarlo en los próximos cursos. Por último, un agradecimiento a todos aquellos que colaboran y trabajan para que cada año sea posible la consecución de los objetivos propuestos.

FÓRMULA 1 EN ESTADO PURO

ADRIÁN SÁNCHEZ DEL VALLE

1. INTRODUCCIÓN

La Fórmula 1 (F1), clasificada como la categoría reina del automovilismo en varias ocasiones, es un deporte de riesgo en el que 20 pilotos (actualmente) compiten en sus monoplazas con un único fin: ganar y demostrar ser el mejor del mundo.

A lo largo de este trabajo se estudian los siguientes elementos:

Historia de la Fórmula 1: se hace un recorrido histórico de los distintos periodos de este deporte, prestando atención a la evolución técnica; es decir, desde que la F1 era un deporte amateur hasta el actual deporte profesional, ahondando, a su vez, en la evolución de las normas técnicas y la figura del piloto.

Seguridad y eventos que marcan el cambio: en este apartado se analizan los principales cambios en las normas de seguridad que ha ido sufriendo este deporte, así como los hechos que propiciaron estos cambios.

Economía en la Fórmula 1: El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) define el término deporte como “aquella actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”. Por esto, teóricamente, la Fórmula 1 se debe considerar como un deporte, pero lejos de ello y en un segundo plano está la economía, todo el dinero que puede llegar a *mover* el deporte de la Fórmula 1. Por ello, en este apartado se tratará de profundizar en la importancia de la economía en este deporte.

Medioambiente y sostenibilidad en la Fórmula 1: “La historia ambiental es una disciplina historiográfica que estudia las interacciones entre los humanos y el ambiente desde una perspectiva histórica.” (de, C. (2006, November 29). Historia

ambiental. Wikipedia.org; Wikimedia Foundation, Inc. https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_ambiental)

La Fórmula 1 desde la perspectiva de sus integrantes: en este apartado se profundizará en la intrahistoria del deporte, en lo que viven los pilotos y lo que ven los espectadores.

1. 1. Justificación

La razón por la que he decidido abordar este tema en el trabajo de investigación es porque desde pequeño siempre he soñado con tener un volante en las manos. Espero con ansia el día en el que pueda sacarme el carné de conducir, porque me he fijado en todos los coches que han pasado a mi lado o que estaban aparcados en la calle. Me apasiona el mundo del motor. Recuerdo, aunque no con mucha claridad, cuando todavía la F1 se podía ver en abierto en la televisión. Mi padre ponía las carreras los domingos y desde entonces me encanta verlas.

La Fórmula 1 es una parte intrínseca de mí: una conexión que se remonta a mi niñez. Desde muy pequeño quedé fascinado por la elegancia y la potencia de estos bólidos de carreras. He pasado miles de horas jugando con coches de juguete, imaginando que era un piloto en la pista, viviendo cada giro y cada adelantamiento como si fuera real. Mi infancia está tejida de recuerdos de domingo por la tarde, sentado frente a la tele, admirando a los héroes de la pista y soñando con algún día ser como ellos.

Cuando observo los coches de Fórmula 1 siento una emoción indescriptible: la velocidad vertiginosa, la habilidad magistral de los pilotos y el estruendo ensordecedor del motor crean una experiencia sensorial que me transportan a otro mundo. Cada carrera es una epopeya moderna llena de giros, vueltas emocionantes que mantienen mi corazón latiendo al ritmo frenético de los motores. Cada adelantamiento es una hazaña heroica, cada bandera a cuadros una victoria épica.

Por eso, he optado por este tema: quiero conocer mejor este deporte, ahondando, además, en el debate sobre si la Fórmula 1 debe considerarse deporte, las desigualdades existentes entre los pilotos para acceder a un puesto de F1 y toda la intrahistoria que hay detrás de todo ello.

1. 2. Objetivos

Objetivos generales:

a. Obtener una panorámica de la Fórmula 1, entender sus virtudes y defectos, y los mecanismos para transmitir este deporte.

Objetivos específicos:

- a. Conocer la evolución histórica de la Fórmula 1, desde 1950 hasta la actualidad: normas, arquitectura e ingeniería de los monoplazas, etc.
- b. Medir cuál es el impacto social y económico de la Fórmula 1 en los países y ciudades anfitriones.
- c. Evidenciar la huella ecológica de la Fórmula 1.

2. MARCO TEÓRICO

Para la realización de este trabajo de investigación, me he basado en distintas fuentes de estudio, tales como prensa (escrita -incluida la digital- y audiovisual) y cine documental y de ficción. Entre las fuentes consultadas sobresalen periódicos deportivos y revistas especializadas en la Fórmula 1 como Marca y Motorpoint; entrevistas a profesionales en programas de televisión como El Hormiguero (Antena 3) y podcasts como *The High Performance* y *Nude Project*; y productos cinematográficos como los documentales Fórmula 1, la emoción de un Grand Prix (2019), Villeneuve y Peroni (2022) y Williams y Mansell (2023) y películas de ficción y biopics como Rush (2013), Ford v Ferrari (2019), Ferrari (2023) y Lamborghini: the Man behind the Legend (2022) y series como Senna (2024).

2. 1. Precisiones conceptuales

En este apartado se definen los principales conceptos vinculados al tema de estudio, fundamentales para entender varias de las cuestiones que se tratan en el texto. Estos son los principales:

Aerodinámica: según el DRAE o Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2024), es la rama de la mecánica de fluidos que estudia el movimiento del aire y otros gases y su interacción con los cuerpos que se mueven en ellos para reducir la resistencia del aire y conseguir una mayor velocidad.

Aire limpio: se dice que un piloto va o tiene aire limpio cuando no tiene a nadie por delante, y que, por lo tanto, puede generar la carga aerodinámica correcta posible del monoplaza.

Aire sucio: se dice que un piloto tiene aire sucio cuando lleva a otro delante y por lo tanto no hay carga aerodinámica. Esto es una ventaja en las rectas, pues se genera una mayor velocidad, pero en las curvas la pierdes, pues se necesita de esa carga aerodinámica para hacer estable al vehículo.

Alerón: pieza del monoplaza que se coloca en dos posiciones:

Alerón delantero: pieza ligera y delicada que se coloca en la parte más adelantada del monoplaça y que sirve para generar carga aerodinámica o downforce y para dirigir el flujo de aire que entra al vehículo para el correcto funcionamiento de las demás partes.

Alerón trasero: pieza ligera y delicada que se coloca en la parte más atrasada del monoplaça y que sirve para generar resistencia aerodinámica.

Carga aerodinámica o downforce: fuerza que empuja al vehículo contra el suelo.

DRS: siglas de *Drag Reduction System* (Sistema de reducción de arrastre en castellano). Innovación de 2011 que consiste en levantar una pieza conocida como flap (solapa en castellano) del alerón trasero en las rectas marcadas para DRS que hace ganar velocidad y así facilitar los adelantamientos.

Efecto suelo: presión diferencial que empuja el coche hacia el suelo.

Fondo plano: pieza con la mayor eficiencia aerodinámica.

Fórmula 1 (Formula One): para su explicación, hace falta separar la palabra *Fórmula* del número 1, pues el término *Fórmula* se refiere a un conjunto muy estricto de normas que regulan todos los aspectos para la fabricación de un monoplaça. Y el número 1 o en inglés One, hace referencia a la posición de este deporte, es decir, el puesto número uno, la mejor categoría de todas.

Halo: sistema de seguridad que protege la cabina de los pilotos de golpes externos.

HANS (*Head And Neck Support Device*; en español, soporte para cabeza y cuello): es un collarín diseñado para reducir considerablemente el riesgo de lesiones en la cabeza y el cuello de pilotos provocadas por la enorme desaceleración que sufren al colisionar bruscamente.

Monoplaça: referido al vehículo de carreras. Literalmente que solo tiene un asiento.

Pontones: pieza encargada de la refrigeración del monoplaça y de hacer girar o dirigir el aire de su alrededor.

Resistencia aerodinámica: fuerza que impide el avance del monoplaça.

Sostenibilidad: según el DRAE, el término sostenibilidad se refiere a la “acción de mantener algo durante un largo periodo de tiempo sin agotar recursos o causar grave daño al medio ambiente”.

Tiempo delta: según el blog *World of Speed* (2025) delta significa diferencia y tiempo delta significa diferencia de tiempo. Por lo general, es la diferencia de tiempo entre el tiempo de vuelta predeterminado y el tiempo de vuelta actual. Delta positivo es cuando el conductor va más rápido que el tiempo de vuelta predeterminado y se le pide que reduzca la velocidad por seguridad. Delta negativo es cuando el conductor va más lento que el tiempo de vuelta predeterminado y se le pide que incremente la velocidad por seguridad. Esto se aplica en situaciones de bandera amarilla, virtual

safety car, safety car, vuelta de entrada a boxes y de salida, y vuelta en bandera roja. El incumplimiento de este tiempo conlleva una penalización para el piloto.

3. METODOLOGÍA

El enfoque empleado para llevar a cabo este proyecto de investigación es un enfoque cualitativo, que nos sirve para relacionarlo con la historia de la Fórmula 1, la sociología, la psicología de los pilotos, así como otras disciplinas como la educación física, la historia ecológica, la historia de vida y la historia oral. Seguimos en este trabajo la definición de Salazar-Escorcía (2020: 101):

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórica, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.

4. DESARROLLO

4. 1. Historia y evolución de la Fórmula 1

La historia del automovilismo se remonta hasta finales del S.XIX, aunque no es hasta 1950 cuando la Fórmula 1 (F1) aparece como un deporte formal. Los primeros antecedentes datan del siglo XIX. En 1894 aparecen las primeras carreras informales en Francia. Estas carreras no tenían ninguna conexión entre ellas y las normas, además de ser muy pocas, eran muy básicas, siendo disputadas en caminos de tierra. Progresivamente, conforme fue pasando el tiempo, ya en el siglo XX, empiezan a producirse cambios en el número de carreras. Por ejemplo, entre 1927 y 1934 hubo un total de 18 carreras. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial frenó el progreso, ralentizando la aparición de la F1.

Aunque la Federación Internacional del Automovilismo (FIA), que se funda en 1904 con la finalidad de regular todos los deportes automovilísticos, será clave para la creación de la Fórmula 1, esta no aparecerá como tal hasta mediados del siglo XX. En 1950 se anunció la unión de varios Grandes Premios en diferentes circuitos y ciudades alrededor del mundo, y se creó un Mundial en el que el piloto que más

puntos obtuviera se proclamaría campeón. En ese contexto, Ferrari, Alfa Romeo y Maserati fueron las tres escuderías de coches que protagonizaron el comienzo de este deporte; el primer Gran Premio (GP) se celebró el 13 de mayo de 1950 en el circuito de Silverstone (Inglaterra). Su primer ganador fue el italiano Giuseppe Farina, de Alfa Romeo, quien también fue el primer campeón del mundo de F1.

Al inicio de la competición, el deporte fue dominado por las dos marcas italianas del momento: Ferrari y Alfa Romeo. Más tarde, a finales de la década de 1950, comenzaron a interesarse las escuderías británicas como Aston Martin, que debutó en 1959. Durante estos años, los avances en ingeniería fueron paulatinos y progresivos. La aerodinámica entonces todavía no había cobrado la importancia que tendría tiempo después en esta categoría; los coches eran bastante estrechos y alargados y el motor se situaba en la parte delantera del piloto, por lo que la salida de aire por detrás del monoplaza era bastante ordenada, sin grandes corrientes de aire procedentes de la parte trasera de los vehículos.

Esto cambió en la década de 1960, los motores comenzaron a montarse en la parte posterior de los coches y aparecieron los primeros elementos aerodinámicos, como los alerones delanteros primitivos. Estos fueron introducidos por vez primera por la escudería británica Lotus y fue replicado por los demás constructores. Las innovaciones aerodinámicas no se detuvieron ahí. Al ver que los alerones delanteros hacían que los coches fueran más rápidos, los equipos también los colocaron en la parte trasera. Sin embargo, ese cambio generó un efecto de aire sucio bastante notable, perjudicando a los conductores. Un efecto que Colin Chapman, de Lotus, decidió paliar elevándolo. Con todo, la colocación de los alerones traseros generó problemas de turbulencias de aire y algunos pilotos sufrieron accidentes, por lo que la Federación Internacional decidió retirarlos durante unas carreras.

Finalmente, la FIA redactó una normativa en la que describió cómo deberían ser estos alerones. A partir de los años 70 del siglo XX, Lotus decidió hacer un morro delantero bastante más pronunciado y puntiagudo retirando también la ventilación para llevarla a los pontones, que es la pieza lateral del coche que se encarga de su refrigeración y de hacer girar o dirigir el aire de su alrededor. Además, se incluyeron los endplates en los alerones delanteros.

En la década de 1980, se obliga a los equipos de la categoría a implementar el fondo plano, ya que se generaba demasiada carga aerodinámica en el paso por curva y era demasiado peligroso. Esta fue la medida para disminuir la velocidad en curvas. Como contramedida, los alerones delanteros se hicieron alargados de forma exagerada para no permitir la entrada *masiva* de aire al fondo plano. También apareció la suspensión activa, permitiendo que los elementos aerodinámicos siempre estén en la mejor posición para optimizar su funcionamiento.

En los años 90, la Fórmula 1 sufrió un nuevo cambio, pero en materia de audiencia y seguimiento, lo que a su vez obligó a un aumento de medidas disuasorias de accidentes. En efecto, a partir de entonces, comenzó a expandirse como

espectáculo, y con ello las normas de seguridad. La FIA se puso a trabajar para seguir reduciendo la velocidad por el paso de curva y la suspensión activa, siendo a finales de esta década cuando se introdujeron los neumáticos acanalados o comúnmente llamados rayados, similares a los de los vehículos normales o utilitarios.

En los 2000, los constructores y las escuderías se vieron obligados a introducir sistemas de suspensión delantera de mayor rigidez y, de ese modo, reducir la velocidad de paso de curva. Por otra parte, con el engrandecimiento de los motores, la aerodinámica adoptó un papel muy importante en el deporte, dando lugar a la creación de la conocida como aleta de tiburón. A finales de esta década la FIA se da cuenta de que los adelantamientos en pista se vuelven muy complicados y reducidos, y, por eso, crea un reglamento que *limpiaba* elementos aerodinámicos de la superficie de los monoplazas.

Finalmente, en 2011, la Federación Internacional puso *fin* al problema al crear el DRS, con el que los pilotos podrían abrir una pieza móvil del alerón trasero en determinadas rectas para obtener una mayor velocidad punta, facilitando el adelantamiento. Y, por último, aunque no fueron las únicas, otro elemento que cambió el devenir de la F1 fue el halo, una pieza de titanio protectora, que mejoró la seguridad del piloto en caso de accidente.

4. 2. El sistema de puntaje

Llegados a este punto, es conveniente realizar algunas precisiones sobre el sistema de puntuación de la competición para comprender mejor cómo ha ido sufriendo cambios a lo largo de los años y por qué:

POSICIÓN	1950 1959	1960	1961 1970	1991 2002	2003 2009	2010 2018	2019 2024	2025-
1º	8	8	9	10	10	25	25	25
2º	6	6	6	6	8	18	18	18
3º	4	4	4	4	6	15	15	15
4º	3	3	3	3	5	12	12	12
5º	2	2	2	2	4	10	10	10
6º		1	1	1	3	8	8	8
7º					2	6	6	6
8º					1	4	4	4
9º						3	2	2
10º						1	1	1
VR	1						1	

Figura 1: Tabla de evolución del sistema de puntuaciones. Fuente: *Wikipedia.org*

Como se ve en la figura 1, la evolución en el número de puntos asignados a cada posición en la tabla es muy significativa. No sólo hay un mayor número de puntos desde 2010, sino que incluso hay posiciones que ahora puntúan y antes no. Lo más destacable es que desde entonces puntúan los diez primeros, aunque hay fluctuación en el número de puntos asignados. Esto es importante en lo económico y lo técnico. Dependiendo de la posición en la que acabe el equipo en la clasificación final, éste recibirá una determinada cantidad de dinero (cuanto más arriba, más dinero) y una cantidad de horas específicas y controladas por la FIA de horas de túnel de viento para el desarrollo de los monoplaza, que depende de la posición final en la tabla de puntuación del equipo. En otras palabras, la posición final muestra el número de horas de túnel de viento invertidas, y, en consecuencia, su eficiencia y rendimiento. Cuanto más abajo en la tabla, más horas de túnel. En este punto, la FIA es determinante, pues es la que decide conceder más horas de desarrollo del monoplaza a aquellos equipos peor clasificados y que así tengan la oportunidad de competir en igualdad de condiciones en el campeonato del mundo.

4. 3. Los neumáticos y su evolución

Por otro lado, hilado a lo anterior, conviene abordar la evolución de los neumáticos. Podemos distinguir hasta nueve empresas distribuidoras, que han ido cambiando a lo largo del campeonato:

NEUMÁTICOS	PROVEEDOR	INFORMACIÓN
	AVON	Empresa británica que ha estado vinculada a la Fórmula 1 durante 7 años de forma interrumpida (1954 a 1958 y 1981 a 1982).
	BRIDGESTONE	Empresa nipona con sede en Tokio que participó en la Fórmula 1 entre 1977 y 1978, y de forma ininterrumpida desde 1997 hasta 2010.

	CONTINENTAL	Empresa alemana que participó en 1954,1955 y 1958 en la F1.
	DUNLOP	Fundada en 1885. Actualmente el 75% de la empresa pertenece a Goodyear. Participó desde 1958 hasta 1970 exceptuando 1967.
	ENGLEBERT	Empresa belga que participó entre 1950 y 1954, y luego en 1958.
	FIRESTONE	Empresa americana que participó dos fases: entre 1950 y 1960, y entre 1966 y 1975. Actualmente participa en Indycar.
	GOODYEAR	Empresa americana que se unió en 1960 y de manera ininterrumpida desde 1964 hasta 1998.
	MICHELIN	Marca francesa que participó entre 1977 1984, y entre el 2000 y 2006.
	PIRELLI	Marca italiana que ha participado en cuatro diferentes etapas: 1950 a 1959, 1981 a 1986, 1989 a 1991 y de 2011 hasta la fecha.

Figura 2: Imágenes de las diferentes marcas de neumáticos a lo largo de la historia.

Fuente: *motorlat.com*

Como se observa en la figura 2, todo cambio en un deporte como la Fórmula 1, donde todo está medido al milímetro, puede provocar grandes variaciones en los monoplasas. Es el caso de los neumáticos. Puesto que cada marca los diseña de distinta forma, la FIA decidió que una sola empresa sería la proveedora. Actualmente es Pirelli.

4. 4. La cualificación de los pilotos

Por otro lado, conviene indicar qué necesita un piloto para competir en F1.

En primer lugar, existe la Superlicencia de la Federación Internacional del Automovilismo, que es un documento que certifica que una persona está totalmente cualificada y preparada para competir en un campeonato de la FIA. Irrumpió en este deporte en 1990 y sirvió como identificación para los pilotos de Fórmula 1. De esta manera se garantizó que no cualquier persona pudiera formar parte de esta competición. Este documento no exime al poseedor de este la participación en pruebas privadas.

Con la llegada de Max Verstappen a la F1 en el año 2016 con tan solo 17 años (siendo menor de edad y sin carné de conducir) la FIA decidió modificar los requisitos para obtener la Superlicencia, que son los siguientes:

Ser mayor de edad.

Tener carné de conducir.

Licencia Internacional Grado A.

Aprobar un examen escrito.

Mínimo tener dos años de competiciones de la FIA.

Superar los 300km de pruebas oficiales de la F1.

Pagar 10.400€.

Reunir 40 puntos FIA en el sistema de Superlicencia.

Además, la cantidad de dinero que deben abonar para su renovación varía según los puntos obtenidos y la posición en la que termine el piloto al final de la temporada. Por cada punto conseguido, los pilotos deben pagar la base de 10.400€ y 2.100€ por punto. Por ejemplo, Max Verstappen tras la temporada de 2023 consiguió un total de 573 puntos. Todo esto se tradujo en un pago total de 217.200€.

4. 5. Seguridad y eventos que marcan el cambio

La Fórmula 1 y sus progresos técnicos y de seguridad han estado marcados en algunos casos por acontecimientos terribles que han afectado de forma directa a la vida de los pilotos, como veremos más adelante. Uno de los primeros fue el sistema de seguridad mediante banderas (1963), que actualmente funciona por paneles LED y otros sistemas de señales electrónicas. Expliquemos en qué consisten las banderas, que son de distintos colores y significados, como se ve en la siguiente figura:

	Bandera verde (agitada)	Se puede reanudar la marcha porque ya no hay peligro.
	Bandera roja (agitada)	Indica que la sesión ha sido pausada y que todos los monoplazas deben volver al garaje.
	Bandera amarilla (agitada)	Indica que los pilotos en pista deben tener precaución.
	Bandera amarilla junto con el cartel SC o VSC (agitada la amarilla)	Indica que los pilotos en pista deben seguir un tiempo delta establecido en las normas y que no pueden adelantar.
	Bandera roja y amarilla (estática)	Indica que en el trazado hay una sustancia que hace peligroso el movimiento.
	Bandera azul (agitada)	Indica al piloto que va a volver a ser adelantado que tiene que facilitar la maniobra al coche que adelanta.
	Bandera blanca (agitada)	Indica la existencia de un coche muy lento en pista.



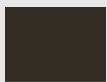

	Bandera negra y blanca (estática junto al dorsal)	Indica que el piloto ha recibido una penalización.
	Bandera negra con círculo naranja (estática junto al dorsal)	Indica al piloto que su vehículo tiene daños que afectan a la seguridad de todos.
	Bandera negra (estática junto al dorsal)	Indica la descalificación del piloto en una sesión.
	Bandera a cuadros (agitada)	Indica que la sesión ha finalizado.

Figura 3: Tabla representativa de las diferentes marcas de neumáticos que han participado en la Fórmula 1. Fuente: Wikipedia.org

En cuanto a los avances en seguridad vinculados con accidentes trágicos, cabe indicar que la FIA decidió hacerlos con arreglo a cambios reglamentarios y así mejorar la seguridad para los corredores. Los más destacables son los siguientes:

El traje ignífugo. Su origen se remonta a 1976, cuando el piloto de la Escudería Ferrari Niki Lauda disputaba el GP de Nürburgring (Alemania) y tuvo un grave accidente. Su coche prendió fuego y él mismo se vio envuelto en llamas. El piloto austriaco no falleció, pero sí que tuvo unas grandes secuelas, quemaduras en todo el cuerpo. Es por eso por lo que a partir de entonces la FIA hizo que todos los pilotos usaran un traje especial que tendría que aguantar la temperatura de 41°C durante 12 segundos, aunque hubiera fuego. Gracias a la implementación del traje ignífugo, muchos pilotos en la F1 como Jos Verstappen en 1994, Pedro Diniz en 1996 o el francés Romain Grosjean en el año 2020 pudieron salir prácticamente ilesos de accidentes en los que se vieron envueltos entre llamas.

Variante de Tamburello y *S de Senna*. El 1 de mayo de 1994, mientras se disputaba la carrera del GP de Imola (San Marino), Ayrton Senna entró en la variante de Tamburello a 211 km/h, como se ve en la figura 4. El coche no respondió como debió al giro del volante y acabó estrellado contra el muro. Este accidente supuso la trágica muerte del piloto. Como medida de seguridad y que no volviera a ocurrir algo

como esto se decidió hacer una doble curva para que los monoplazas frenaran y no entraran con una velocidad alta. A este cambio se le conoce con la S de Senna, pues es la forma que ha adoptado la chicane. En aquel momento la televisión emitió las imágenes de su accidente, debido al impacto generado, la FIA limitó este tipo de apariciones en pantalla.



Figura 4: Imagen representativa del accidente del piloto Ayrton Senna. Fuente: RPCTV

Hans. Este elemento de seguridad para proteger al cuello se comienza a usar tras la muerte de Dale Earnhart por una fractura de cuello en un accidente de la categoría de la Indy-500.

Halo. El 17 de julio de 2015 en el GP de Suzuka (Japón) hubo un accidente por la fuerte lluvia en pista que ocasionó la retirada de un monoplaza. Mientras la grúa estaba realizando maniobras para retirarlo, el coche de Jules Bianchi entró demasiado rápido a la curva y no pudo frenar a tiempo. Bianchi se estrelló con esta grúa y se partió el cuello. Desde 2018, la FIA obliga a que todos los monoplazas cuenten con halo, que consiste en unas barras de titanio flexibles que protegen a los pilotos de accidentes de este tipo. Tras esta implementación se han salvado muchas vidas como las de Charles Leclerc en 2018, Romain Grosjean en 2020, Max Verstappen en 2021 (ver figura 5), Lewis Hamilton en 2021 o Zhou en 2022.

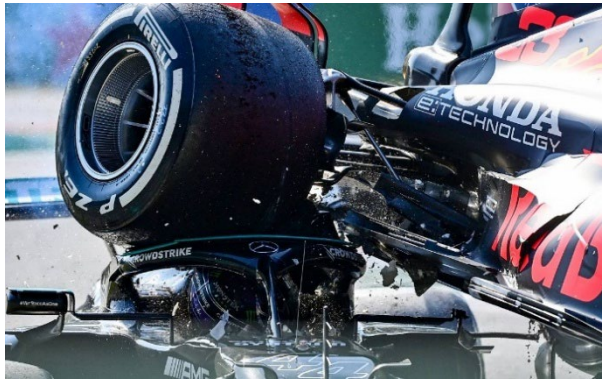


Figura 5: Imagen del accidente Verstappen - Hamilton. La eficacia del halo. Fuente: Car and Driver

Asimismo, hay una serie de penalizaciones especificadas en la normativa del deporte para regular que aquellos pilotos que hacen algo que afecte a la seguridad de los demás o ganar una ventaja son las siguientes:

Stop and go penalty: el piloto deberá entrar en boxes, parar durante diez segundos sin que ningún mecánico toque el coche y tras completar ese tiempo, los mecánicos harán lo marcado por el equipo.

Drive – through: el piloto deberá pasar por boxes sin parar.

Penalización de puestos: el piloto saldrá tantos puestos más atrasados de su posición marcada por el tiempo de clasificación en la carrera.

Penalización con pérdida de mejores tiempos: cuando el piloto ha traspasado la línea blanca que marca los límites de pista el tiempo de esa vuelta es eliminado.

Penalización con suma de tiempos: el piloto es sancionado con una suma de tiempos (generalmente cinco o diez segundos) en carrera.

Bandera negra: indica que el piloto ha sido descalificado de la sesión por una acción muy temeraria. Esta medida es muy rara de ver, pero recientemente en el GP de Brasil de 2024, tras 17 años sin ver una sanción de este tipo, los comisarios de F1 le mostraron la bandera negra por haber sido ayudado tras parar en pista y los comisarios tocar su coche reincorporándose luego a la pista.

Regla del 107%: introducida en el Gran Premio de Australia de 1996 y que estuvo en vigor hasta el año 2002. La regla del 107% era una norma que introdujo la FIA en las sesiones de clasificación que determina que cualquier piloto que haga un tiempo de clasificación inferior al 107% de el mejor tiempo de la sesión, los comisarios decidirían la sanción que se aplicase. Esta regla se vuelve a implementar en la temporada de 2011 de Fórmula 1. A lo largo del tiempo esta norma se ha implementado en 72 ocasiones, aunque no a todos los pilotos que se les sancionó se les prohibió la competición en carrera. Algunos de los equipos que se vieron afectados fueron Minardi, HRT, Red Bull o Williams, que fue la última escudería en

recibir esta penalización durante la temporada del 2023 en dos ocasiones y una vez para Alpha Tauri, filial de Red Bull.

Techo presupuestario/límite de costes: norma que entra en vigor a comienzos de la temporada 2021 de Fórmula 1 en la que se estipula que los equipos participantes de la categoría tendrían un presupuesto máximo de dinero de desarrollo del monoplaça, con el único fin de hacer que todas las escuderías puedan hacer frente a las enormes facturas que se crean en la Fórmula 1 y para que todas ellas tengan la oportunidad de luchar por los puestos de arriba. Tan solo un equipo ha incumplido esta norma; Red Bull, en la temporada 2021. Tras esto, el equipo fue penalizado con una multa de 7 millones de dólares y una reducción en las pruebas aerodinámicas (uso del túnel de viento).

También hay que tener en cuenta que existen penalizaciones económicas hacia los pilotos en las sesiones de entrenamientos por incumplir alguna norma. Cada piloto cuenta con 12 puntos en la Superlicencia (al igual que el carné de conducir), que la FIA puede ir quitando por determinadas acciones. En el caso de consumir esos 12 puntos, el piloto será excluido del siguiente Gran Premio. Los puntos retirados se vuelven a conseguir una vez transcurrido un año del punto que perdió, es decir, si un piloto perdió un punto el 12 de mayo de 2023, no lo recuperará hasta el 12 de mayo de 2024. Las sanciones económicas o de horas de uso del túnel de viento para el desarrollo de los monoplaças hacia los equipos también varían según la infracción cometida.

4. 6. Economía en la Fórmula 1

En este apartado se analiza el impacto económico de la Fórmula 1 tales como los beneficios de las escuderías integrantes del deporte, la celebración de un Gran Premio de F1, el beneficio de las ciudades en las que se hospeda el GP, la llegada de nuevos equipos a la categoría y los derechos de emisión de la Fórmula 1.

Como muchos deportes, los equipos competidores reciben una suma monetaria como recompensa por participar en un determinado juego. En la Fórmula 1 también es así, pues se recompensa a las escuderías a final de temporada de dos formas distintas; con dinero y con una suma de horas de uso del túnel de viento para el desarrollo del monoplaça. Estas recompensas varían dependiendo de un solo factor, que ya hemos avanzado: la posición del equipo en la tabla de puntuación de Mundial de Constructores.

Pongamos el ejemplo de la temporada 2024:

Recompensa económica:

Equipo	Recompensa (en dólares) ¹
McLaren	132 millones
Ferrari	123 millones
Red Bull	115 millones
Mercedes	113 millones
Aston Martin	98 millones
Alpine	95 millones
Haas	82 millones
Racing Bulls (RB)	78 millones
Williams	69 millones
Kick Sauber	56 millones

Figura 6: Tabla distributiva de las recompensas económicas. Fuente: revistacar.es

Horas de uso del túnel de viento: hay que tener en cuenta que no sólo se actualiza a final de temporada, sino también a mitad de ella, es decir, si un equipo acaba el 2023 en 4º puesto y en la siguiente temporada a la mitad de esta va en 6º posición, se actualizan las horas de uso del túnel de viento.

Como se ha podido observar, la cantidad económica recibida asciende cuanto mejor sea la posición final del equipo, al contrario que la cantidad de horas del túnel de viento, que descienden cuanto más alta sea la posición del equipo. Cabe señalar que los equipos de la Fórmula 1 reciben ingresos económicos gracias a los patrocinadores o comúnmente conocidos en el deporte como sponsors.

Equipo	Horas de uso
McLaren	1400 horas (70%)
Ferrari	1500 horas (75%)
Red Bull	1600 horas (80%)
Mercedes	1700 horas (85%)
Aston Martin	1800 horas (90%)
Alpine	1900 horas (95%)
Haas	2000 horas (100%)
Racing Bulls (RB)	2100 horas (105%)
Williams	2200 horas (110%)
Kick Sauber	2300 horas (115%)

Figura 7: Tabla distributiva de las horas de túnel de viento de cada equipo. Fuente: dazn.com

¹ Las bonificaciones económicas son secretas, pero se hacen estimaciones

No solo son los equipos los que generan que se unan más patrocinadores, sino también los pilotos de las escuderías. Por ejemplo, analizando la salida de Carlos Sainz de la Escudería Ferrari se puede apreciar cómo el Banco Santander, uno de los patrocinadores de Ferrari más importantes ha dejado el equipo y ha migrado a Williams, actual equipo de Carlos Sainz.

Además de la cuantía económica que reciben los equipos, también buscan demostrar que son los mejores. Según el piloto de Fórmula 1 Carlos Sainz (Nude Project, 16-6-2024), las grandes marcas como Mercedes o Ferrari no están en la Fórmula 1 para competir, sino para ganar competencias y dinero y así demostrar su poderío y grandeza.

4. 7. GP, inversión y derechos de emisión: el desembolso económico de ciudades de acogida y escuderías

Por otro lado, abordando el tema de la preparación de un gran premio de Fórmula 1, es imperativo señalar que su organización no está respaldada por *Liberty Media* (grupo propietario de la Fórmula1, antiguo FOM), sino que son los gobiernos y/o empresas privadas o públicas las que se encargan de afrontar este costo organizativo y que consta de varios puntos:

En primer lugar, la entidad promotora debe realizar una propuesta de proyecto y, una vez aceptada, se lleva a cabo el proyecto para volver a presentarlo ante el grupo propietario de la Fórmula 1. Si este es aceptado se firma un contrato en el que se indica la duración y las tasas que le pertenecen de pago a ese gran premio principalmente. Estas tasas se calculan de manera aleatoria y sin seguir ninguna norma pautada, por lo que se crean sesgos económicos en los que unas ciudades pagan más y otras menos. En el pasado 2024 esto ha sido lo que cada país que ha albergado un gran premio ha tenido que pagar:

Sede (país)	Cantidad abonada (en dólares)
Australia	35 millones
China	50 millones
Japón	25 millones
Bahréin	45 millones
Arabia Saudita	55 millones
Miami	No paga
Imola	21 millones
Mónaco	15 millones
España	25 millones

Canadá	32 millones
Austria	25 millones
Gran Bretaña	26 millones
Bélgica	22 millones
Hungría	40 millones
Países Bajos	32 millones
Italia	25 millones
Azerbaiyán	55 millones
Singapur	35 millones
Austin	30 millones
México	30 millones
Brasil	25 millones
Las Vegas	No paga
Qatar	55 millones
Abu Dhabi	40 millones

Figura 8: Tabla distributiva de los pagos de cada país a Liberty Media. Fuente: www.sopitas.com

Comenzar la construcción de un circuito en el que vaya a correr la categoría reina del mundo del motor no es tarea fácil, tal y como le pasó al circuito urbano de Valencia, actualmente en desuso y abandonado. Esta pista se comenzó a construir en el año 2007 gracias a la inversión de la empresa *Valmar Sports*, pero, realmente, esta entidad era una empresa espejo del gobierno de la Comunidad Valenciana a la que habían rescatado de la ruina para que el dinero que ellos dieran se usara para financiar una parte del proyecto, por lo que se puede decir que realmente la inversión fue 100% pública. Fue en el año 2013 cuando tras la crisis económica, la Comunidad Valenciana entró en un momento delicado, por lo que no se pudo prolongar el hospedaje de la Fórmula 1 en ese circuito.

Del mismo modo que hacer frente a las tasas de *Liberty Media* es difícil, también lo es crear un gran premio con un 100% de inversión privada, tal y como lo está intentando la Comunidad de Madrid para el año 2026 y que por el momento no encuentran quien se haga cargo del proyecto.

Cierto es que no solo son pérdidas para las ciudades que hospedan un gran premio de Fórmula 1, ya que a estas se trasladan grandes grupos de aficionados del deporte que les hace ilusión ver con sus propios ojos un GP. Un Gran Premio se conforma de tres días de sesiones, normalmente viernes, que se realizan los libres (sesión en la que el piloto y el equipo puede rodar en pista con total libertad) 1 y 2 o libres 1 y la clasificación para la carrera al sprint (sesión en la que se determina el orden de salida de la carrera al sprint), sábado, donde se realizan los libres 3 y la

clasificación para la carrera o la carrera al sprint (carrera mucho más corta que la normal en la que el 1º en terminar recibe 8 puntos y el 8º un punto pasando por los demás puestos entre el 1º y el 8º restando un punto) y la clasificación de la carrera (sesión en la que se determina el orden de salida para la carrera del domingo) y el domingo, donde se celebra la carrera.

Durante todo el fin de semana pueden llegar a pasar por el circuito en torno a unas 350.000 personas. Esto provoca un fenómeno conocido como el turismo deportivo, en el que las personas gastan un dinero en su estancia además de ver la Fórmula 1.

Al igual que para los circuitos, para los equipos tampoco es fácil llegar a la F1 sin una inversión potente, pero más difícil es aún conseguir entrar en este deporte desde cero tal y como lo hará el grupo *General Motors* de la mano de Cadillac en el 2026, que ingresa como 11º equipo en la F1. Otros equipos como el *Hispania Racing Team* o HRT (equipo español-valenciano) tuvo muy difícil su estancia en la categoría, hasta tal punto que se veían obligados a no poder gastar gasolina en los entrenamientos libres porque la poca que tenían apenas la podían pagar y se endeudaban con los proveedores. Finalmente, el equipo fue vendido en 2013 a Teo Martin, propietario de una empresa dedicada al reciclaje de piezas de coches. Tras esto, HRT desapareció de la Fórmula 1.

Liberty Media, además, ofrece los derechos de emisión de la F1 para su retransmisión en directo en plataformas, todas de pago, a cambio de una compensación económica, por lo que esto sería otra fuente de ingresos de este deporte. Otra de ellas sería el *efecto Netflix*, en la que el grupo propietario dio permiso en 2021 a la plataforma Netflix para hacer un documental de cómo se vive desde dentro la F1. Esto generó que más personas se aficionaran del deporte y que, por lo tanto, se expandiera más aún.

La expansión de la Fórmula 1 por diferentes países ha hecho que este deporte crezca en interés. Poniendo como ejemplo el caso de España, se pudo observar cómo la aparición de pilotos españoles como Pedro Martínez de la Rosa en 1999 en el equipo Arrows o la de Fernando Alonso con el equipo Minardi en 2001 este deporte comenzó a lograr una gran importancia en nuestro país, llegando a alcanzar su momento cumbre cuando Fernando Alonso se convierte el 24 de agosto de 2003 se convirtió en el primer piloto español en ganar una carrera (GP de Hungaroring junto con el equipo Renault). A partir de ahí se inicia el fenómeno Alonso, o comúnmente conocido como la marea azul, un grupo de personas aficionadas que apoyaban a Fernando Alonso. Este movimiento se consolidó aún más con las victorias de los campeonatos mundiales de 2005 y 2006, irrumpiendo en el gran dominio que sufría la F1 por parte de la Scuderia Ferrari y de su piloto Michael Schumacher, un piloto alemán conocido en el mundo de este deporte como *el Kaiser*. Cabe señalar, además, que este movimiento todavía sigue presente, y que gracias a las redes sociales e Internet los fans pueden ver a su piloto favorito, en este caso Fernando Alonso, más

cercano y amigable. El apoyo de los fans es notable cada fin de semana, y según el piloto Carlos Sainz (hijo) hay un subidón al ver a los fans animando.

4. 8. Medioambiente y sostenibilidad en la Fórmula 1

2014 es un año que marca un cambio drástico en la historia evolutiva de la Fórmula 1. En este año se decidió que la Fórmula 1 debía seguir un camino más ecológico y sostenible. Como primera medida para llevar esto a cabo se introdujo el primer motor V6 1.6L turboalimentado con un sistema de recuperación de energía cinético llamado ERS. Además, este sistema eléctrico aportaría 120cv de potencia al monoplace durante medio minuto en una vuelta y se recargaría en la frenada. Como valor añadido, el uso de combustible fósil se redujo en un 35% y el uso de combustible total quedaría a 100kg.

Liberty Media aseguró, a comienzos del año 2024, que la F1 debería ser neutra en carbono para 2030. Para ello, se tratarán tomar las siguientes medidas para los próximos años:

Conseguir vehículos neutros en carbono, es decir, aunque los motores ya sean híbridos, siguen consumiendo combustible, por lo que se está intentando crear un combustible sintético compuesto por hidrógeno y CO2 reciclado de procesos industriales.

Se establece la necesidad de eliminar la huella de carbono de todas las pistas.

Medidas que garanticen que la logística de la F1 será totalmente eficiente.

Las fábricas de los equipos deberán ser 100% eficientes.

Para el año 2025 la organización de los grandes premios tendrá que ser sostenible. Se eliminarán también los plásticos de un solo uso, se implementarán medidas para su reciclaje, la creación de vías verdes para que los aficionados se trasladen al circuito, etc. Aunque todavía está por ver si todo este resultará.

Para el año 2030, entre otras medidas, se intentará conseguir coches con cero emisiones netas, oficinas y fábricas con energía 100% renovable y viajes y logística de baja emisión de carbono, aunque los datos de un estudio realizado en 2019 demuestran que lo más contaminante del deporte no son los propios monoplaces, sino el traslado del equipo, suponiendo un total del 72,7%, después el funcionamiento de las fábricas un 19,3% y por último los monoplaces con un 0,7%. En ese año, el deporte generó un total de 256.551 toneladas de CO2.

Todas estas medidas son muy importantes para el futuro de nuestro planeta, pero medidas de este tipo, aparte de ser muy difíciles de conseguir, generarán una subida de precios masiva para cubrir los gastos de la investigación y la puesta en marcha de estos puntos. Esto se verá reflejado en el aumento de los precios para acudir a un gran premio, ahondando aún más en la brecha económica que existe entre las distintas

clases sociales, haciendo un deporte menos accesible para los que no se lo pueden permitir y dando pie a crear un deporte más elitista y para las altas clases sociales. Además, con un calendario de carreras creciente hace de esto un reto aún más difícil de conseguir, aparte del gran desgaste físico y psicológico que trae esto para los equipos y pilotos. En palabras del piloto Max Verstappen: “Creo que ya estamos muy por encima del límite de carreras. Todavía sé que soy joven, pero sé que no estaré 10 años más haciendo 24 carreras al año. Hay que pensar en la calidad en lugar de la cantidad, y por mi parte, lo he dicho anteriormente, esto no es sostenible”.

4. 9. La Fórmula 1 desde la perspectiva de sus integrantes

La categoría de la Fórmula 1 requiere de muchos integrantes para que se pueda llevar todo a cabo. Es un deporte muy pesado también para los pilotos debido a un creciente calendario de carreras, actualmente 24 y que Liberty Media quiere que lleguen incluso a 30. Todo esto hace que los pilotos tengan menos tiempo para ellos. Aseguraba Carlos Sainz en una entrevista para *El Hormiguero* (un programa de televisión emitido el 17 de junio de 2024 en la cadena española Antena 3) que era impensable poder hacer planes para estar con familia o amigos, llegando a ocupar el 90% de su tiempo en atender a los medios, participar en los grandes premios, hacer pruebas de simulador y tener entrenamientos físicos.

La formación para una persona que ha conseguido llegar a la F1 es cerrada, pero eso no significa que sea fácil de conseguir, pues a parte de deber tener talento, debes estar respaldado de una garantía económica, unos patrocinadores que llamen la atención de los equipos grandes. Llegar a la Fórmula 1 no es barato; poniendo un ejemplo de los Karts a nivel internacional, ronda en torno a 40.000€ anuales, pero normalmente una persona gasta unos 240.000€ antes de pasar de categoría, pues va de 9 a 14 años. Para una persona de renombre como el de Carlos Sainz Junior, permitió que, gracias al dinero de su padre, Carlos Sainz, y todos sus contactos se le allanara un poco más este camino hacia la F1.

Para muchos, la Fórmula 1 ha sido su único objetivo, como en el caso de Carlos Sainz, que afirmaba en una entrevista para *Nude Project* el 16 de junio de 2024 que nunca hubo plan B.

Es un deporte de alto riesgo en el que todo puede pasar, todo pequeño detalle cuenta en la Fórmula 1: si el coche es muy pesado, el piloto tiene que perder peso para poder jugar con el balance del monoplaza, porque tres kilogramos arriba o abajo pueden marcar una diferencia de una décima por vuelta sobre el coche del rival. Además, todos los pilotos deben seguir una dieta muy estricta y cuidadosa.

Por otro lado, los mismos pilotos admiten que los espectadores les perciben como personas inalcanzables, pero que no son solo más que personas con

sentimientos, tal y como lo somos nosotros, y tienen que ser lo más completos posible y reunir todas las habilidades para destacar en la Fórmula 1 moderna.

Además, todos los pilotos llegan a este deporte con un único fin: ganar, ser el mejor del mundo, porque en el fondo a todos nos mueve esa satisfacción de poder decir con orgullo que he ganado o que he sido el mejor en algo. Según el piloto Fernando Alonso, en una entrevista para el pódcast *High Performance* el pasado 8 de agosto del año 2023, durante los años en los que él estaba en Renault, un mecánico le decía que en el deporte ganas o no ganas. El 2º es el primer perdedor, por lo que acabar 2º, 7º o último es lo mismo, porque solo hay un tipo con un trofeo en el podio y no somos nosotros. Pero esto no significa que el fracaso deje de existir, porque mientras uno triunfa, los otros diecinueve pilotos fracasan, y según Fernando Alonso, el fracaso es necesario en la vida y esencial en cada humano para mejorar y así tener momentos bajos en los que aprender de muchas cosas, porque un solo éxito hace que valga la pena todas las cosas que has estado intentando durante muchos años. Aunque afirma también que es doloroso quitarse el casco, no estar en el podio y ver a otros celebrar, pero que eso le motiva para sentir la necesidad de encontrar y buscar la excelencia en todo lo que hace para lograr lo que quiera.

Por otro lado, cabe resaltar la gran importancia de la estabilidad mental para poder lidiar con este deporte, pues un fin de semana un piloto puede triunfar y el siguiente puedes tener un accidente por un error que lo deje fuera de la carrera, por lo que es imperativo para ellos saber lidiar con el fracaso.

Además de esta preparación psicológica, es imprescindible tener una preparación física muy importante, ya que fundamentalmente son carreras de desgaste en las que los pilotos deben aguantar las fuerzas g que sufren, los problemas de espalda que tienen la gran mayoría debido al efecto bote que genera la baja altitud del monoplaza, la fuerza que deben hacer para girar el volante o para frenar el coche (llegando a emplear hasta 100kg de fuerza) y el calor que desprende el motor, situado en la espalda del piloto.

5. CONCLUSIONES

La Fórmula 1 es un deporte apasionante, que desafía todas las leyes de la naturaleza. A lo largo de esta investigación se ha podido descubrir cómo este deporte es practicado por lo general por personas cuyas familias pertenecen a una clase social fuera de los estándares medios, al punto de que solo con el apoyo financiero y los contactos sociales puede lograrse ser piloto. Siempre hay excepciones, pero por norma general siempre ocurre esto. Eso no significa que un piloto sea malo, sino que carece de apoyo financiero. El dinero, como en cualquier otra actividad, es determinante en este deporte, donde la ostentación y la capacidad adquisitiva son factores de primera magnitud. Salvo el caso Fernando Alonso, lo habitual no es que

haya personas de clase media-baja en este deporte. Es más, con excepción del periodo de crecimiento que experimentó la F1 entre las décadas de 1990 y 2010, este deporte continúa siendo selecto y elitista. Aunque ya lo era, en la actualidad se aspira a exprimir esos factores.

Según los datos de venta de entradas, los precios de estas para los espectadores se están encareciendo: el *efecto Netflix* ha hecho que este deporte se conozca mejor y a su vez que haya más demanda para verlo. Asimismo, ante el cambio climático, la F1 debe encarar medidas de protección del medio ambiente, como obliga la agenda 2030, y ello tiene su repercusión sobre la venta de entradas, que es además una de las principales formas de recuperar la inversión económica del grupo *Liberty Media*, junto al *merchandising*.

De hecho, actualmente se puede observar cómo en la Fórmula 1, a pesar de sus esfuerzos por construir un deporte más respetuoso con el medio ambiente, los dirigentes solo piensan en generar más dinero aumentando el número de Grandes Premios anuales: el objetivo es llegar a 30. Esto hace que por mucho combustible ecológico que se intente crear para el uso de los monoplazas, la huella de carbono que genera el uso de combustibles fósiles, que sí se usa en los desplazamientos entre países, se incremente considerablemente. De modo que lo que se evita por un lado sale por otro.

Aunque la Fórmula 1 es un espectáculo de velocidad y una sinfonía de adrenalina que despierta mi espíritu, el pináculo del automovilismo, donde la elegancia y la potencia se fusionan en un espectáculo deslumbrante que deja sin aliento, debe reconocerse que todos estos factores afectan considerablemente a nuestro futuro y a la vida del planeta.

Ahora bien, la Fórmula 1 es más que un simple deporte. Es una pasión que une a personas de todas las partes del mundo. Una celebración de la excelencia humana, del espíritu de superación: una inspiración para perseguir sueños que no están al alcance de todos. Cada monoplace es como una obra de arte en movimiento, con sus líneas aerodinámicas esculpidas con precisión y su rugido del motor es como una melodía celestial. La competición es un duelo de titanes, donde los pilotos desafían los límites del rendimiento humano y mecánico en busca de la gloria.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Fernando (2023). *Fernando Alonso Exclusive: Inside The Mind Of A World Champion* (J. Humphrey & D. Hughes, Interviewers) [Review of Fernando Alonso Exclusive: Inside The Mind Of A World Champion].

<https://www.youtube.com/watch?v=MsH1wD20yvk> [21/08/2023]

- Aragónes Jericó, Carmen, Küster Boluda, Inés, & Vila López, Natalia (2021). «Segmentación del turista deportivo: el caso del espectador de la Fórmula 1.» *Investigaciones Turísticas*, 21, 182. <https://doi.org/10.14198/inturi2021.21.9>
- Arredondo, Alejandra (2020). «Introducción a la metodología económica.» *Metodología de la Historia Económica, Econometric*. Recuperado de Econometric. (2020, November 3). Metodología de la Historia Económica - Econometric. Econometric. <https://blogs.acatlan.unam.mx/econometric/2020/11/03/metodologia-de-la-historia-economica/> [(03/11/2020)]
- Salazar-Escorcia, Lucy Stella (2020). «Investigación Cualitativa: una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas», *Ciencia Matria*, 6 (11), pp. 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>

Publicaciones periódicas

- Historia del Mundial de F1: cuándo se fundó, orígenes y todos los campeones | DAZN News ES. DAZN. <https://www.dazn.com/es-ES/news/otros/historia-mundial-f1-cuando-fundo-origenes-todos-campeones/36g8s1mltzqd1jsv2nonro4z> [27/12/2022]
- Osma, M. F. Historia de la aerodinámica en la F1. Aerodinámica F1. <https://www.aerodinamicaf1.com/2019/09/historia-de-la-aerodinamica-en-la-f1/> [15/09/2019]
- Ramos, Pablo (2023). *La otra cara de la Fórmula 1: ¿cuánta contaminación genera?* El tiempo.es. <https://www.eltiempo.es/noticias/cuanta-contaminacion-genera-formula-1-deporte-carreras> [03/03/2023]

Blogs

- World of Speed: <https://worldofspeed.org/blog/what-is-delta-time-in-f1/>
- Motorlat.com <https://www.motorlat.com/notas/especiales/18558/f1-sabias-que-neumaticos-funcionamiento-historia-y-polemicas>
- ¿Qué es la Superlicencia de la FIA? - MexicoGP. (2024). MexicoGP. <https://www.mexicogp.mx/noticia/que-es-la-superlicencia-de-la-fia/>

Diccionarios

- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2024)
- Wikipedia

Entrevistas y podcasts

- Venturoli, Emanuele (2023). *Por qué la Fórmula 1 se llama Fórmula 1: Descubriendo sus orígenes*. RTR Sports.

<https://rtrsports.com/es/blog/por-que-la-formula-1-se-llama-formula-1-descubrir-sus-origenes/> [10/11/2023]

Sainz, Carlos (2024). *Sobrevivimos a una Carrera a los Karts contra Carlos Sainz* (A. Benlloch & B. Casanovas, Interviewers) [Review of *Sobrevivimos a una Carrera a los Karts contra Carlos Sainz*].

<https://www.youtube.com/watch?v=pRAsIMZibjs&t=149s&sttick=0> [16/06/2024]

Sainz, Carlos (2024). *Disfruta de la entrevista completa a Carlos Sainz Jr. en El Hormiguero (P. Motos, Interviewer)* [Review of *Disfruta de la entrevista completa a Carlos Sainz Jr. en El Hormiguero*]. https://www.antena3.com/programas/el-hormiguero/entrevista/disfruta-entrevista-completa-carlos-sainz_202406176670a7198fd52100010e77d9.html [17/06/2024]

Filmografía

Rush [Review of *Rush*]. Netflix. [20/09/2013]

Formula 1: Drive to Survive [Review of *Formula 1: Drive to Survive*]. Netflix. [20/06/2019]

Ford v. Ferrari [Review of *Ford v. Ferrari*]. Disney+. [30/08/2019]

Villeneuve y Pironi [Review of *Villeneuve y Pironi*]. Amazon Prime. [12/11/2022]

Lamborghini: The Legend [Review of *Lamborghini: The Legend*]. Amazon Prime. [23/10/2022]

Williams y Mansell: Red 5 [Review of *Williams y Mansell: Red 5*]. Movistar+. [12/12/2023]

Ferrari [Review of *Ferrari*]. Netflix. [14/12/2023]

Senna [Review of *Senna*]. Netflix. [29/11/2024]

LA INFLUENCIA Y EL APOYO PARENTAL EN LA PRÁCTICA DEL PIRAGÜISMO

AINARA LUIS GUZÓN

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

Este proyecto analiza la influencia parental en el desarrollo deportivo de los hijos, con un enfoque particular hacia la práctica del piragüismo.

La elección de este tema como objeto de estudio, tiene lugar en el contexto personal de la autora, que ha practicado piragüismo durante cuatro años, teniendo a su padre como entrenador.

Esta vivencia le proporcionó una experiencia en primera persona de la dualidad de roles entre padre entrenador y padre-apoyo emocional; y, además, le permitió observar cómo ciertas conductas parentales pueden: o bien reforzar o bien condicionar la práctica deportiva de los hijos. La presencia de un respaldo psicológico y económico puede marcar la diferencia en la continuidad y el éxito de los jóvenes en el piragüismo; y la ausencia de este puede desviar su trayectoria, influyendo así en la motivación, rendimiento y toma de decisiones en el deporte.

De ese modo, la investigación responde a la necesidad de identificar y comprender estas conductas, y aporta un mayor entendimiento de cómo las relaciones entre padres e hijos, en un contexto deportivo, pueden ser un motor de crecimiento y motivación o, en algunos casos, un obstáculo que limite el potencial de los jóvenes.

Este estudio tiene por tanto un impacto social y educativo relevante, ya que las conclusiones podrán aplicarse no solo al piragüismo, sino a otros deportes para fomentar entornos deportivos constructivos, en los que los hijos puedan desarrollar su autonomía, y disfrutar del deporte sin sentirse presionados por expectativas externas.

En esencia, esta investigación está motivada no solo por una inquietud personal, sino por un deseo de aportar conocimiento útil y aplicable en el complejo vínculo entre familia y deporte.

1. 2. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este proyecto es investigar de qué manera la influencia y el apoyo que los padres proporcionan a sus hijos en el ámbito deportivo, repercute sobre su elección, adhesión, y éxito en ese deporte.

La hipótesis de la que se parte es que la influencia va a ser mayoritariamente positiva, pero probablemente se vayan a dar casos en los que resulte negativa.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. Qué es el piragüismo

El piragüismo es un deporte acuático para cuya práctica se emplean embarcaciones ligeras, denominadas canoas o kayaks, que son propulsadas por la fuerza del palista o piragüista mediante palas.

Este tipo de embarcación era empleado por los esquimales para desplazarse en mares árticos, destacando por su diseño cerrado que protege al navegante del frío y del agua.

Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX, de mano del escocés John MacGregor, cuando se diseñó el *Rob Roy*, un kayak inspirado en las embarcaciones inuit, que fomentó la popularidad y uso recreativo del piragüismo, iniciándolo como deporte moderno.

En 1924, se fundó la Federación Internacional de Piragüismo (ICF) en Copenhague, que formalizó su práctica competitiva, y permitió su consolidación como disciplina olímpica, debutando en los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936.

En España, adquirió relevancia en 1930 gracias a Dionisio de la Huerta, organizador del Descenso del Sella, una de las competiciones más relevantes de este deporte a nivel internacional.

Más allá de la competición, el piragüismo se ha popularizado como actividad recreativa debido a la fuerte conexión que establece con la naturaleza. Permite conocer entornos acuáticos emblemáticos, promoviendo así el respeto por el medio ambiente y fomentando la sostenibilidad. Además, destaca su impacto positivo en la salud física y mental, ayudando a reducir el estrés, mejorando el estado de ánimo, y contribuyendo a despejar la mente.

2.1.1. La influencia y el apoyo parental en el desarrollo deportivo de los hijos

En este proyecto se aborda la influencia parental en el desarrollo deportivo de los hijos, y el apoyo que los padres les proporcionan, por tanto, se comenzará realizando una diferenciación y aclaración de ambos términos, siempre dentro del ámbito deportivo.

La influencia parental hace referencia al impacto que ejercen los padres en la relación que tienen sus hijos con el deporte que realizan. Esta influencia puede ser directa, si se transmite a través de sus acciones y decisiones; o indirecta, si se transmite mediante sus actitudes y valores.

Puede manifestarse de tres maneras distintas: a través de un modelo de conducta, orientando en la elección, o imponiendo una determinada presión.

Los hijos tienden a imitar a sus padres, son su modelo de referencia, por lo que, si estos practican deporte regularmente, es más probable que sus hijos lo hagan también. Muchos padres influyen en el deporte que practican sus hijos, ya sea por tradición familiar, estereotipos de género o sus propias experiencias personales, dirigiendo así su elección deportiva. En otros casos, los padres pueden influir negativamente al imponer metas demasiado exigentes o generar estrés en sus hijos, afectando su disfrute y continuidad en la actividad.

Según Fredricks y Eccles (2004), la influencia parental puede clasificarse como positiva, negativa y ausente. La positiva consiste en proporcionarles respaldo y motivación, siempre dentro de unas expectativas realistas. Por otro lado, la presión excesiva puede provocar el desgaste emocional o incluso el abandono y rechazo hacia el deporte. Y finalmente, una influencia ausente o negligente puede hacer que los jóvenes pierdan interés o no desarrollen su potencial deportivo.

Por otro lado, el apoyo parental engloba la ayuda que los progenitores brindan a sus hijos en la práctica deportiva, con el objetivo de que consigan no solo el éxito como deportistas, sino también desarrollarse como personas íntegras, que gozan de valores sólidos y de una percepción positiva de sí mismos. A diferencia de la influencia, que puede ser tanto positiva como negativa, el apoyo solo puede ser positivo y beneficioso.

Se puede hablar de diferentes formas de apoyo existentes:

Apoyo emocional: consiste en motivar, animar y reforzar la confianza de los hijos independientemente de su actuación en el deporte; y en ayudarles a lidiar con la frustración motivándoles a seguir luchando para conseguir sus objetivos.

Apoyo logístico: consiste en proporcionarles los recursos necesarios para la práctica deportiva en la medida que sea posible, así como pagar las cuotas e inscripciones requeridas.

Un buen equilibrio entre ambos factores es lo que permite que los jóvenes deportistas desarrollen una relación positiva con la actividad física, fomentando su disfrute y continuidad en el deporte.

Se dan ciertos casos en los que son los padres quienes introducen a sus hijos en el deporte y los motivan a persistir en la actividad. Esto incide en la elección de la actividad y también en el apoyo y motivo que con el ejemplo les proporcionan. No solo deben fomentar la participación sino también la recreación y disfrute de la competición, enseñando a sus hijos a interpretarla como un aprendizaje independientemente del resultado. Para ello, se recomienda que los acompañen a las competiciones, que colaboren con el club o la escuela deportiva, y que eviten generar conflictos con otros padres y entrenadores. Además, es fundamental que no empleen el deporte como método de castigo, ya sea cohibiéndoles de practicarlo u obligándoles a hacerlo. Si bien su influencia en la elección del deporte es significativa, los padres deben permitir que sus hijos tomen sus propias decisiones para fomentar su autonomía y disfrute. En muchos casos, sin darse cuenta, les planifican la vida deportiva, eligiendo por ellos la disciplina, el material y el nivel de implicación en el deporte. Esto puede generar un menor disfrute y, en consecuencia, el abandono de la actividad. Otro aspecto relevante en la influencia parental es el impacto de los estereotipos de género en la selección del deporte. Aunque en las últimas décadas se ha avanzado en la eliminación de estas barreras, todavía persisten ideas preconcebidas sobre qué deportes son más apropiados para niños o para niñas. A pesar de ello, cada vez más padres consideran que cualquier disciplina es válida siempre que sus hijos la disfruten. (Gómez Díez, 2016)

En definitiva, el apoyo de los padres es esencial para que los niños se inicien y persistan en la práctica deportiva. Sin embargo, es clave que su influencia sea equilibrada, evitando imponer preferencias personales y permitiendo que los hijos desarrollen sus propios intereses y motivaciones en un entorno positivo y libre de presiones.

Este marco teórico pretende establecer las bases para analizar cómo la dinámica familiar influye en la trayectoria deportiva de los jóvenes, proporcionando herramientas para fomentar un entorno saludable que les permita desarrollar su máximo potencial en el piragüismo y otros deportes.

3. METODOLOGÍA

Se han realizado dos encuestas: por un lado, a adolescentes entre 12 y 18 años que practican piragüismo y por el otro, a progenitores cuyos hijos lo practican. Estas encuestas abarcan variables como género, edad, influencia que los ha llevado a practicar el deporte, apoyo emocional y logístico, y prioridades en conflicto con otras actividades.

Cada una de las preguntas, va ligada a un objetivo específico que en conjunto abarca el objetivo general.

En la encuesta dirigida a los hijos los objetivos principales son los siguientes:

Observar si los objetivos que los hijos se fijan en el piragüismo son voluntad suya o viene influenciada por lo que sus padres esperan de ellos en este deporte.

Conocer cuáles son los motivos que han llevado al hijo a realizar este deporte, y si alguno de estos es por influencia parental.

Averiguar los motivos por los que los padres están a favor o no del hecho de que su hijo sea piragüista y apreciar si estos factores afectan en la manera en la que le brindan su apoyo.

En la encuesta dirigida a los progenitores se establecieron objetivos como:

Determinar cuál ha sido el grado de influencia que los padres han ejercido sobre los hijos para que se apuntasen a piragüismo.

Demostrar si la inversión monetaria es un factor que afecta a la adhesión de los hijos a este deporte y si los padres están dispuestos a realizar sacrificios para que puedan continuar practicándolo.

Intentar comprender la manera en la que los padres transmiten a sus hijos el sentimiento que les producen sus resultados y en qué ocasiones se sienten orgullosos de su actuación.

Analizar si el progenitor ha comunicado a su hijo hasta dónde le gustaría que llegase en este deporte y si ese deseo de los padres influye sobre los objetivos que se fijan los hijos.

Los resultados de estas encuestas y su análisis deben servir para determinar en qué grado afecta la influencia parental para la elección y adhesión a la práctica del deporte.

Al mismo tiempo se ha basado la investigación en diversos estudios teóricos consultados que han servido para la comparación con los resultados obtenidos de las encuestas. También se considera que al haber realizado dos encuestas en las que muchas de las preguntas son las mismas o muy similares, se podrá contrastar las respuestas de los hijos con las de los padres y estudiar si coinciden o si, según se intuye, en la encuesta de los hijos los casos en los que se admita esa influencia negativa serán mayores que en la encuesta de los padres.

4. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4. 1. Interpretación y análisis de resultados de la encuesta para hijos

En esta encuesta se obtuvieron 67 respuestas

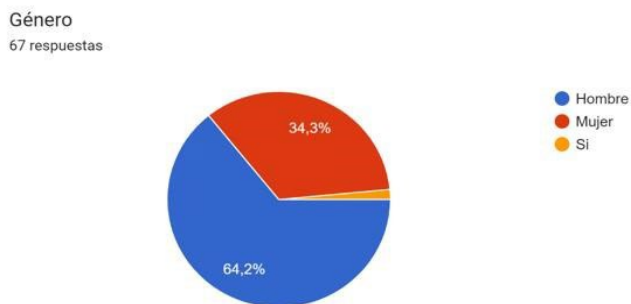


Figura 1: Pregunta 1

Lo primero que quería averiguar era si la proporción de hombres/mujeres que han respondido a la encuesta, es relativamente similar a la de hombres/mujeres que realmente practican el deporte.

Según datos recientes de competiciones y licencias federativas de la Real Federación Española de Piragüismo, el número de piragüistas masculinos supera al de femeninas. Por ejemplo, en el selectivo nacional de abril 2024 participaron 539 piragüistas, siendo 333 el número de hombres y 206 el número d mujeres. Por tanto, la proporción es fiable para dar validez al resto de respuestas, ya que se han obtenido un 64,2% de respuestas masculinas frente al 34,3% de respuestas femeninas.

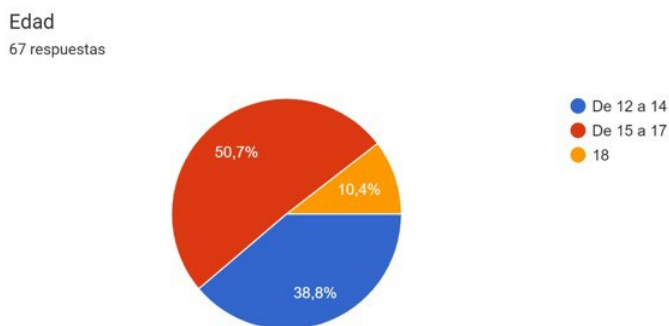


Figura 2: Pregunta 2

Como se puede observar la edad puede ser un factor relevante a la hora de practicar un deporte ya que puede estar relacionada con la influencia parental que se recibe.

Predominan las respuestas de jóvenes entre 15 y 17 años; A partir de los 18 años; es mucho menor el número de jóvenes que mantienen la adhesión a este deporte, posiblemente, debido a la introducción a la vida universitaria o porque a esas edades es muy alto el nivel de rendimiento exigido y prefieren dedicarse a otras actividades.

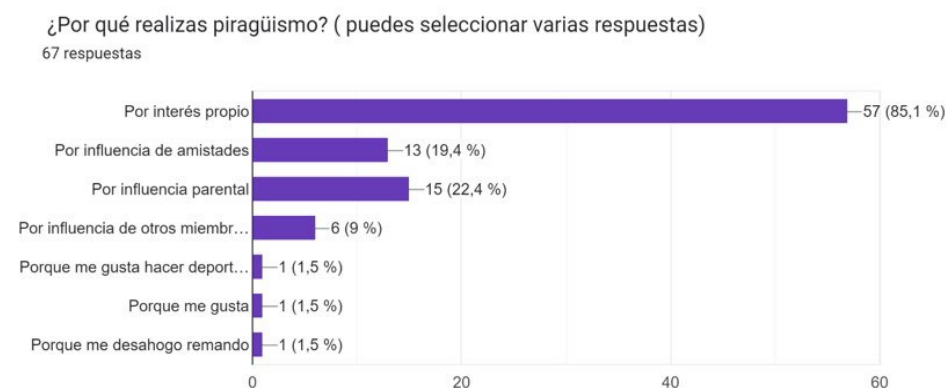


Figura 3: Pregunta 3

En los datos aportados por la encuesta, el principal motivo que los ha llevado a la mayoría de los encuestados a realizar piragüismo no ha sido la influencia parental (solo un 22,4%) sino que lo decidieron por iniciativa propia (85,1%)

En el caso de haberte apuntado a piragüismo por influencia parental, especifica cómo te han influenciado.

28 respuestas

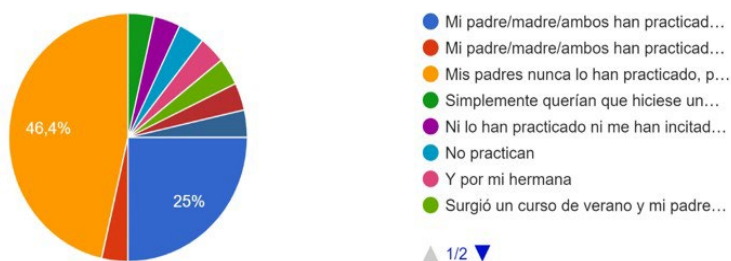


Figura 4: Pregunta 4

Predomina el número de casos (46,4%) en los que los los padres nunca han realizado piragüismo y por tanto desconocen lo que conlleva practicarlos; pero es un deporte que siempre les ha llamado la atención y por tanto han incitado a sus hijos a introducirse en él. Es menor el número de casos (25%) en los que los padres sí que han realizado el deporte, pero ha sido decisión propia de los hijos el hecho de practicarlos. Y por último, solo hay una persona que ha admitido que sus padres han sido o son piragüistas y le han obligado a practicarlos; podría tratarse de un caso de imposición deportiva.

¿Quién suele acompañarte a los entrenamientos?
67 respuestas

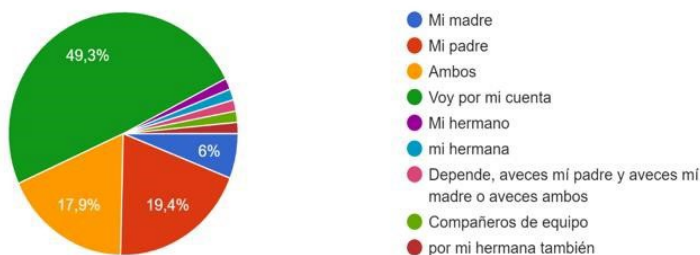


Figura 5: Pregunta 5

Una gran parte de los encuestados van por su cuenta (49,3%); por lo que los padres no se ven implicados en términos generales en esta tarea. De los que van acompañados (43,3%) el 19,4% es el padre quien los acompaña, y en menor medida la madre (6%). Un 17% es acompañado por ambos.

Parece que la implicación del padre suele ser mayor que la de la madre, en este deporte en concreto.

En caso de que puedan, ¿te gusta que tus padres asistan a tus competiciones?

67 respuestas



Figura 6: Pregunta 6

Predomina el número de casos (59,7%) en los que la presencia de los padres es un refuerzo positivo para el papel de los hijos en la prueba, además de afirmar que sí que les gusta que asistan a verlos. A un menor porcentaje (23,9%), les agrada que asistan sus progenitores, pero a veces esta presencia les genera una presión por no querer defraudarles, convirtiendo así un refuerzo, en principio, positivo en una influencia negativa.

Además, destaca un caso particular en el que sí que le agrada la presencia parental, pero cuando falla se siente mal porque el consuelo que le ofrecen sus padres no le parece verdadero, y siente que en el fondo los ha decepcionado. Esto se puede deber a una desconfianza generada por la obsesión por fallar a quién te apoya y pensar que solo te dice palabras de consuelo por una cuestión sentimental, pero que por dentro siente que has fracasado. Estos casos son complicados, ya que la frustración a menudo se adueña del competidor y lo bloquea. Aquí, la influencia parental juega un papel negativo determinante.

Y, por último, un mínimo porcentaje (3%) de la muestra respondió que prefiere que sus padres se abstengan de asistir a la competición, ya que sus reacciones durante la prueba le afectan.

Esto tiene que ver con el comportamiento que los padres llevan a cabo durante los eventos deportivos, en los que pueden adoptar la posición de espectadores pasivos (refuerzo parental positivo) o agresivos (refuerzo parental negativo). Si el comportamiento es agresivo, puede repercutir de manera directa sobre los hijos, perjudicando así múltiples aspectos relacionados con su desempeño en la práctica deportiva.

¿Quién suele acompañarte a las competiciones ?

67 respuestas

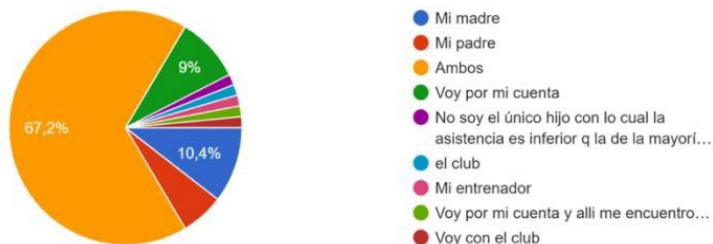


Figura 7: Pregunta 7

Se observa cómo en un elevado porcentaje los progenitores acompañan a los hijos a las competiciones, siendo esto mayoritariamente un refuerzo positivo para el deportista como se desprende de las respuestas obtenidas en la pregunta número 6 donde casi el 85% respondieron que si le gusta que sus padres acudan a verlos.

Si tienes un mal día entrenando o no te ha salido bien una competición, ¿hablas con tus padres de cómo te sientes?

67 respuestas

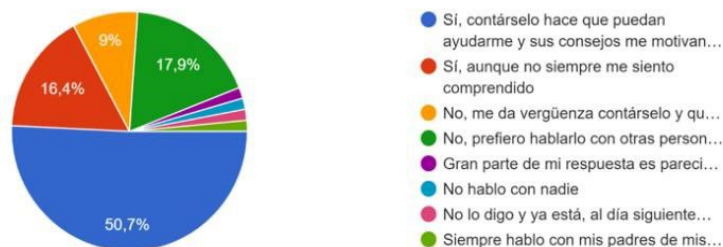


Figura 8: Pregunta 8

Las respuestas en este caso no dejan lugar a dudas y un 89,5% prefiere contar a alguien de confianza cómo se encuentra o qué siente, siendo los padres los elegidos mayoritariamente para ello, quedando patente que el apoyo parental es determinante.

En caso de que te coincida un entrenamiento o competición con un examen:

67 respuestas



Figura 9: Pregunta 9

El 49,3% toma sus propias decisiones en función de lo que en ese momento considera más importante, pues tiene la confianza de sus padres. El 29,9% antepone los estudios, ya que sus padres creen que es lo más importante. El 20,9% da más importancia al piragüismo, aunque sus padres les imponen priorizar los estudios.

De estos resultados se desprende que la influencia parental juega un importante papel bien sea por la confianza que transmiten a sus hijos en la toma de decisiones o por que los hijos valoran la opinión de sus padres a la hora de anteponer estudios a deporte.

¿Crees que tus objetivos tienen relación con lo que tus padres esperan de ti en este deporte?

67 respuestas

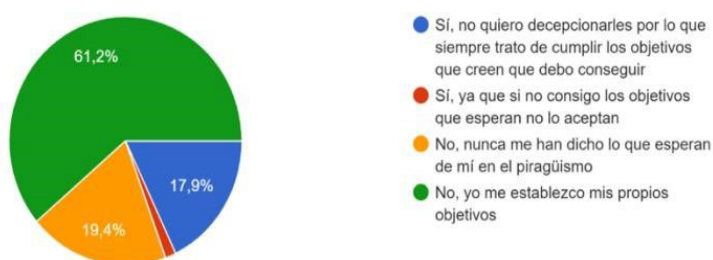


Figura 10: Pregunta 10

Un gran porcentaje (80%) contestó que no; el 61,2% porque es él mismo quien se establece sus propios objetivos, y el 19,4% porque sus padres nunca le han dicho lo que esperan de él en este deporte.

Un porcentaje mucho menor (19,4%) contestó que sí; el 17,9% porque no quieren decepcionarles y siempre trata de conseguir los resultados que sus progenitores creen que debe conseguir, y el 1,5% porque si no consigue los objetivos que esperan de él, sus padres se enfadan.

4. 2. Interpretación y análisis de resultados de la encuesta para padres

En esta encuesta se obtuvieron 52 respuestas

Género
52 respuestas

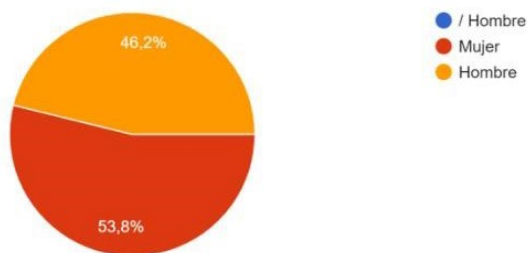


Figura 11: Pregunta 1

En las encuestas realizadas, se observa que han respondido de manera bastante equitativa hombres y mujeres (46,2% y 53,8% respectivamente). Esta diferencia tan escasa, será útil para la obtención de resultados objetivos en cuanto al género de la muestra al haber respondido al cuestionario un número bastante similar de mujeres y hombres.

Edad
52 respuestas

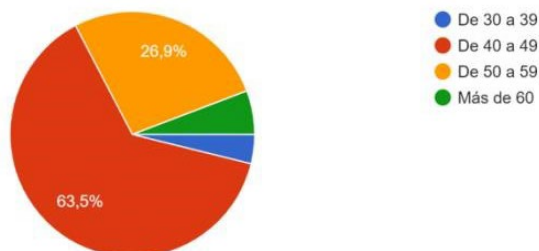


Figura 12: Pregunta 2

Teniendo en cuenta que la edad media para tener el primer hijo en España es a los 32,6 años, la mayoría de los progenitores que respondieron a la encuesta tienen hijos comprendidos los 12 y 17 años mayoritariamente, que coincide con los rangos de edad de los adolescentes que respondieron la encuesta para hijos.

¿Ha practicado o practica algún deporte?

52 respuestas

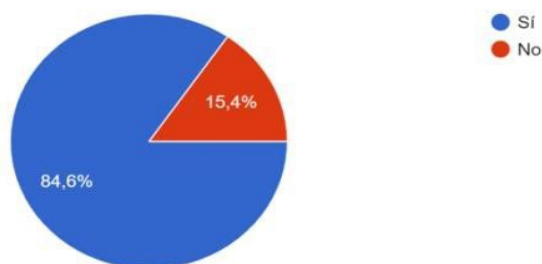


Figura 13: Pregunta 3

El 84,6% de los progenitores han realizado o realizan algún deporte, siendo mínimo el porcentaje de los que nunca lo han hecho (15,4%).

Según un estudio de Gustafson y Rhoes (2006), en el que realizaron una revisión específica sobre la correlación de la práctica deportiva de los progenitores y la práctica de los hijos, se demostró que los padres deportivamente activos, promueven y apoyan la actividad física de sus hijos, más que los padres inactivos; por lo que podemos partir del supuesto de que los padres que han respondido a la encuesta (al predominar la mayoría de aquellos que son deportivamente activos) están a favor de contribuir y apoyar que sus hijos practiquen deporte.

¿Considera que ha ejercido usted algún tipo de influencia sobre su hij@ para que se decantara por la práctica del piragüismo?

52 respuestas



Figura 14: Pregunta 4

Dentro del porcentaje obtenido en la pregunta anterior respecto al número de progenitores deportivamente activos (84,6%); el 53,8% ha realizado o realiza piragüismo ya sea como deporte único o junto con otros deportes, mientras que el 46,2% únicamente ha realizado otros deportes que no han sido piragüismo.

Por tanto, la influencia parental en este caso sí que es determinante ya que el hecho de que hayan practicado el deporte les permite tener una noción más elevada de la que podrían tener los progenitores que nunca lo han hecho. Esta noción en primera persona será la que explique si los progenitores son más comprensivos con sus hijos a la hora de entender cómo pueden afectarles en el deporte o si utilizan esa noción para exigirles cumplimientos más concretos.

¿Considera que ha ejercido usted algún tipo de influencia sobre su hij@ para que se decantara por la práctica del piragüismo?

52 respuestas



Figura 15: Pregunta 5

El 44,3% de la muestra contestó que sí considera que ha ejercido algún tipo de influencia a la hora de que su hijo se decantara por la práctica del piragüismo; siendo el 23,1% los que considera que fue porque también lo practica o ha practicado, y el 21,2% los que consideran que se apuntó porque le incentivó a hacerlo ya que es un deporte que siempre les ha llamado la atención, pese a no haberlo llegado a practicar nunca. Esto demuestra, que ya sea por haber sido piragüistas también o por haber demostrado interés por el deporte, los hijos tienen en cuenta la figura de sus padres, así como sus gustos y es por ello por lo que han decidido iniciarse en el piragüismo.



Figura 16: Pregunta 6

Este porcentaje supera al número de padres que no creen haber ejercido ningún tipo de influencia (40,4%), sino que sus hijos se apuntaron por voluntad propia; por lo que se trata de un ejemplo que refleja la existente influencia parental en la toma de decisiones de la elección de un deporte.

La gran mayoría de padres ve como algo positivo que sus hijos practiquen piragüismo; ya sea porque para ellos lo importante es que realicen algún deporte independientemente de cuál, o les parece bien que el deporte que practiquen sea específicamente piragüismo, porque lo ven como una vía de fomentar el contacto con la naturaleza y las relaciones sociales; o en casos más particulares porque les enorgullece ver que su hijo sigue su trayectoria deportiva (ya que también él ha practicado o practica piragüismo).

Un porcentaje muy reducido hubiera preferido que realizara otro deporte.

Este mínimo porcentaje incluye:

Una persona que respondió que considera que - “El piragüismo es una actividad muy dura durante los meses de invierno, ya que conlleva afrontar condiciones climatológicas muy desfavorables innecesariamente”- según sus palabras.

Y otra persona contestó que hubiera preferido que practicase balonmano concretamente, porque es un deporte que implica el trabajo en equipo, algo que no ve posible en el piragüismo.

El piragüismo es un deporte al aire libre, por lo que hay que enfrentarse habitualmente a ciertas condiciones meteorológicas desfavorables. En esos ...le impide usted a su hij@ practicar la actividad?

52 respuestas

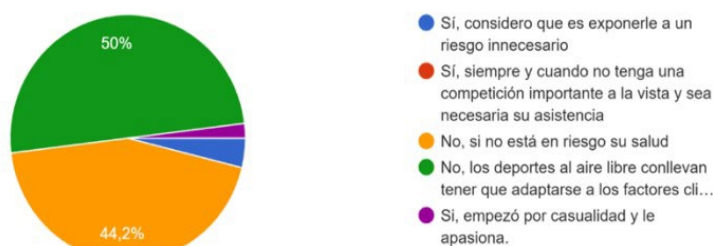


Figura 17: Pregunta 7

En la mayor parte de los resultados obtenidos (94,2%) los progenitores son conscientes de que el hecho de que el piragüismo sea un deporte al aire libre implica que sus hijos tengan que adaptarse a los factores climatológicos externos y no les impiden practicar la actividad si las condiciones meteorológicas no son las más favorables, siempre que no esté en riesgo su salud.

Tan solo un 3,8% respondió que sí que les cohíben de practicar el piragüismo en estos casos, puesto que consideran que permitir su desempeño sería exponer a sus hijos a un riesgo innecesario.

En este caso, la influencia parental es negativa, porque de nuevo entran en materia las valoraciones subjetivas de lo que los progenitores consideran necesario e innecesario, frente a lo que opinan sus hijos que son quienes realizan el deporte y deberían ser ellos mismos quienes sopesaran si quieren realizar el sacrificio de enfrentarse a las condiciones meteorológicas o no.

¿Suele acompañar a su hij@ a los entrenamientos?

52 respuestas

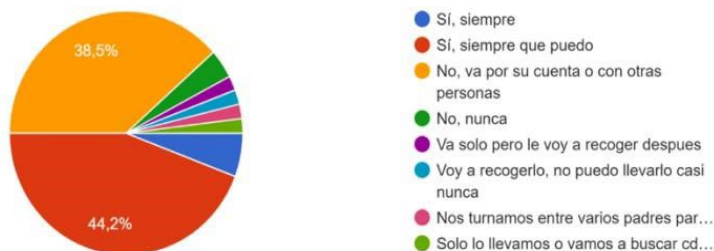


Figura 18: Pregunta 8

Prácticamente se dividen en partes iguales las familias que acompañan a sus hijos al entrenamiento de las que no hacen. En general, los acompañan si no pueden ir solos.

En caso afirmativo ¿le supone un sacrificio para su propia rutina?

34 respuestas

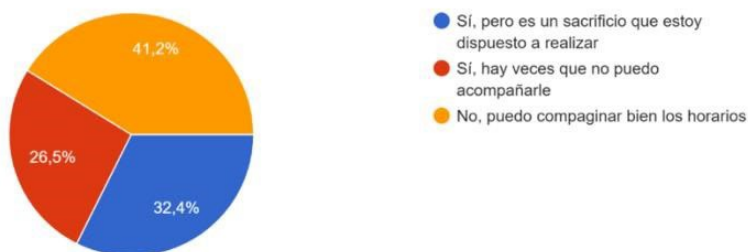


Figura 19: Pregunta 9

El 41,2% puede compaginar los horarios sin complicaciones y el 32,4% lo compagina asumiendo el sacrificio que implica para su propia rutina.

El porcentaje restante (26,5%), representa al número de padres que les resulta incompatible el horario deportivo de sus hijos con el suyo propio, y por ello no pueden acompañarlos siempre a los entrenamientos.

¿Suele acompañar a su hij@ a las competiciones?

52 respuestas

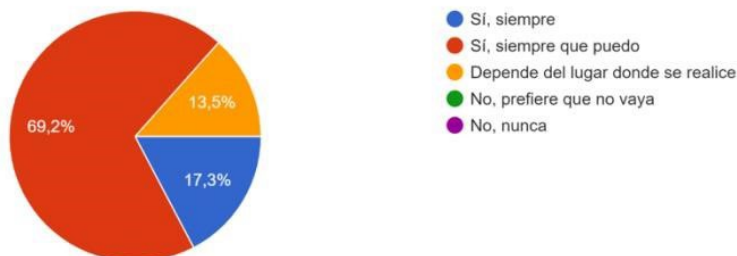


Figura 20: Pregunta 10

En ninguna de las respuestas existe una negación rotunda a la hora de acompañar a los hijos a las competiciones. Todos los encuestados afirman que sí que los acompañan, siendo mínimo el porcentaje de padres que los acompañan en función del lugar donde se realice el evento (13,5%)

En este caso, el refuerzo parental es positivo, dejando latente la predisposición de los progenitores a asistir a las competiciones de sus hijos.

En ese caso, ¿cuál es su actitud al finalizar la prueba?

52 respuestas

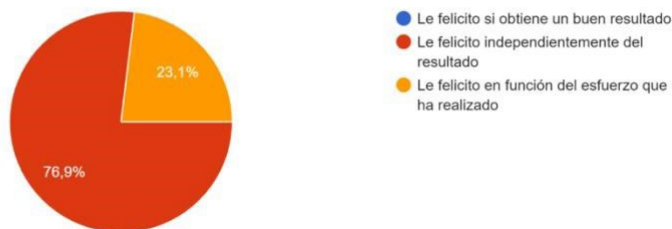


Figura 21: Pregunta 11

Se observa una diferencia significativa entre el porcentaje de padres que felicitan a sus hijos al finalizar la competición independientemente del resultado obtenido (76,9%) y el porcentaje de los que les felicitan en función del resultado obtenido

(23,1%).

¿Le supone un sacrificio económico la inversión que requiere el piragüismo?

52 respuestas

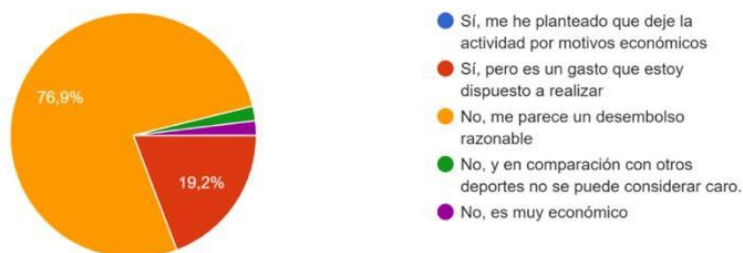


Figura 22: Pregunta 12

A la gran mayoría de los progenitores encuestados (80,8%) no les supone un sacrificio económico la inversión que requiere el piragüismo, destacando algunas respuestas que recalcan su economicidad en comparación con otros deportes.

Sin embargo, un 19,2% respondió que sí que le supone un sacrificio económico, pero es un gasto que está dispuesto a realizar; por lo que de nuevo se constata el apoyo parental al permitir que el hijo practique el deporte que desea, aunque suponga un esfuerzo económico para los progenitores.

Si ve a su hij@ desanimado con el piragüismo, ¿cuál sería su consejo?

52 respuestas



Figura 23: Pregunta 13

En esta respuesta se observa que predomina el porcentaje de progenitores que animaría a sus hijos a seguir luchando por sus objetivos (48,1%), en lugar de desanimarse y abandonar el deporte.

Este tanto por ciento va seguido del número de padres les aconsejarían reflexionar sobre su decisión (40,4%) y que sean ellos mismos bajo su propio criterio quienes maduren si seguir o no en piragüismo.

Y tan solo un 11% le aconsejaría dejarlo si no se siente animado.

En cualquiera de los casos, la influencia es positiva ya que se da lugar a la valoración propia de los hijos y en ningún momento se impone la continuidad en la actividad deportiva

¿Alguna vez le ha comunicado a su hij@ lo que usted espera de él en el piragüismo?

52 respuestas



Figura 24: Pregunta 14

El 69,2% contestó que no, ya que prefiere que sea él quien se fije sus propios objetivos

El 30,8% contestó que no, le resulta indiferente con tal de que haga lo que le gusta

En ambas respuestas obtenidas se da una inclinación hacia la influencia parental positiva ya que no condicionan ni presionan al hijo con expectativas externas que no sean las establecidas por él mismo.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido analizar el papel que desempeña la influencia parental en la práctica del piragüismo, contrastando la percepción de los jóvenes deportistas con la de sus progenitores. A través del análisis comparativo de ambas encuestas, se han identificado tendencias clave que permiten comprender la dinámica entre la familia y el desarrollo deportivo de los adolescentes.

5. 1. Iniciación en el piragüismo: autonomía e influencia parental en la elección del deporte

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, es que la mayoría de los jóvenes encuestados, afirman haber escogido practicar piragüismo por iniciativa propia (85,1%), lo que sugiere un alto grado de autonomía en cuanto a la elección de la actividad deportiva.

Sin embargo, al analizar la percepción de los progenitores, se observa que el 44,3% considera haber ejercido algún tipo de influencia en esa elección; ya sea porque ellos mismos también han sido o son piragüistas, o simplemente por haberles incentivado a la práctica del deporte sin haberlo realizado previamente.

De esta diferencia en la percepción de la elección deportiva, se concluye que, aunque los jóvenes consideran que su decisión es totalmente voluntaria e independiente de la influencia parental, la presencia de un entorno favorable y los intereses de los progenitores, actúan como factores indirectos que contribuye a su elección.

No obstante, cabe destacar un caso en el que el adolescente encuestado, admite que realiza piragüismo por imposición parental. Según el psicólogo deportivo Felipe Zavala, (2022) estar en estas condiciones, puede resultar algo perturbador para el deportista, provocándole un nivel de estrés o tensión que dificulte su desarrollo deportivo y que además afecte su desenvolvimiento en otras áreas de su vida.

5. 2. La edad como factor determinante en la continuidad del deporte

El estudio refleja que la franja de edad con mayor participación en el piragüismo es entre los 15 y 17 años. A partir de los 18 años, se observa un descenso significativo en la adhesión al deporte, que podría atribuirse a la transición a la vida universitaria o al aumento en la exigencia del nivel deportivo. La baja tasa de continuidad tras la adolescencia resalta la importancia de un ambiente positivo y del apoyo familiar que, en algunos casos, puede marcar la diferencia entre abandonar la actividad o permanecer en ella.

5. 3. El papel de los padres: apoyo logístico y emocional

Como ya se mencionó en el marco teórico, se ha realizado una distinción de los tipos de apoyo parental, destacando así el apoyo logístico y el apoyo emocional.

Los datos obtenidos en ambas encuestas en cuanto al apoyo logístico son congruentes, ya que en las dos se observa que la disponibilidad de los padres para

acompañar a sus hijos a los entrenamientos y competiciones varía según las circunstancias personales y laborales.

En cuanto al apoyo emocional, el estudio demuestra que la mayoría de los deportistas (59,7%) perciben la presencia de sus padres en las competiciones como un refuerzo positivo, mientras que un 23,9% reconoce que, aunque les agrada que asistan, su presencia puede llegar a generarle presión. Este fenómeno se refuerza con la visión de los progenitores, ya que un 76,9% afirma que felicita a sus hijos independientemente del resultado, mientras que un 23,1% lo hace en función del esfuerzo realizado. Si bien esto último puede ser motivador, también podría interpretarse como una presión indirecta, generando una posible asociación entre rendimiento y validación parental. Cuando el reconocimiento viene condicionado por el resultado obtenido, la influencia parental puede traducirse en algo negativo pudiendo llegar a provocar el rechazo al piragüismo; ya que los hijos asocian que, para recibir una muestra de congratulación por parte de sus progenitores, previamente deben de haber obtenido un buen resultado compitiendo.

Según el psicólogo deportivo José Manuel Beirán (2018), los padres siempre deben tratar de ayudar a mantener la humildad en el deportista y conservar el mismo afecto o muestra de cariño, sin importar los resultados en las competiciones.

Asimismo, destaca un caso particular en el que un deportista percibe el consuelo de sus padres como poco genuino, lo que podría estar relacionado con una autopercepción negativa y una presión interna por cumplir expectativas. Este tipo de situaciones refuerza la importancia de la estabilidad emocional proporcionada por los progenitores en el desarrollo deportivo de los jóvenes.

5. 4. Influencia en la toma de decisiones y fijación de objetivos

El estudio refleja que la mayoría de los jóvenes deportistas cuentan con el respaldo de sus padres en la toma de decisiones, lo que les permite establecer sus propias prioridades con cierta autonomía. Sin embargo, existe una influencia significativa de los progenitores, especialmente en la preferencia a la hora de anteponer los estudios sobre el deporte; y en casos más concretos, en el impedimento que los progenitores imponen a sus hijos de practicar piragüismo los días que se dan condiciones meteorológicas adversas, porque, como ya se ha mencionado en el análisis de resultados, consideran que sería exponerlos a un riesgo innecesario. En este caso, la influencia parental se basa en valoraciones subjetivas de los progenitores sobre lo que consideran necesario o innecesario, en lugar de permitir que sean los propios deportistas quienes evalúen su disposición a enfrentarse a condiciones adversas, siempre y cuando no sean riesgosas. Al privar a los jóvenes de esta capacidad de decisión, se les limita en la construcción de su autonomía y en la

asimilación de uno de los principios fundamentales del deporte: el aprendizaje a partir de la propia experiencia.

En cuanto a la fijación de objetivos deportivos, la presión parental no parece ser un problema generalizado en las encuestas de los hijos, ya que la mayoría de los jóvenes (80%) establecen sus propias metas sin sentir exigencias externas. Sin embargo, un 19,4% sí siente expectativas externas, ya sea porque no quieren decepcionarlos (17,9%) o porque sus padres reaccionan negativamente ante malos resultados (1,5%). En este caso último, la influencia es negativa, ya que sus padres son los denominados *padres competitivos* que exigen al hijo que compita y se entregue al máximo en cada competición como si fuera lo más importante en la vida, pero olvidan que su hijo no es un profesional y que el deporte tiene unos valores por encima de competir a cualquier precio.

Desde la perspectiva de los padres, todas las respuestas obtenidas reflejan que prefieren que sean sus hijos quienes fijen sus propios objetivos, y resaltan que les resulta indiferente, siempre que hagan lo que les guste. Este dato refuerza la idea de que la mayoría de los progenitores desempeñan un rol de apoyo y no de imposición, aunque en casos específicos puede existir una exigencia implícita que afecta la experiencia deportiva del hijo como se ha visto anteriormente.

5. 5. Aspectos económicos y sacrificios percibidos

Uno de los aspectos menos problemáticos identificados en el estudio es la carga económica del piragüismo. El 80,8% de los padres afirma que no supone un sacrificio financiero significativo, mientras que el 19,2% sí lo percibe como un esfuerzo, pero está dispuesto a asumirlo. Esto indica que, en términos generales, el factor económico no es un impedimento para la práctica de este deporte.

Por otro lado, en cuanto a la conciliación con la vida familiar, el 41,2% de los padres señala que puede compaginar los horarios sin dificultad, mientras que el 32,4% asume un sacrificio en su rutina para permitir que sus hijos entrenen. Esto demuestra un nivel significativo de compromiso por parte de las familias, lo que contribuye positivamente al desarrollo deportivo de los jóvenes. Por tanto, se concluye que los progenitores sí que están dispuestos a sacrificarse cuanto les sea posible, para que sus hijos puedan realizar piragüismo, demostrando un nivel significativo de compromiso e influyendo así positivamente en su desempeño de la actividad.

5. 6. Repercusión de la desinformación deportiva

Mediante las respuestas obtenidas, se ha observado que, aunque predomine el número de padres que sí que ven como algo positivo que sus hijos practiquen piragüismo, la desinformación y la ignorancia acerca de este deporte puede crear una percepción errónea que llegue a generar una influencia negativa si los padres no comprenden completamente la disciplina que practican sus hijos.

Un punto clave identificado es que algunos padres interpretan el piragüismo como una actividad deportiva individual y poco orientada al trabajo en equipo, y constatan que hubieran preferido un deporte colectivo para sus hijos. Sin embargo, el piragüismo sí que incluye modalidades de barcos de equipo, como son el k2 (embarcación de dos personas) y el k4 (embarcación de cuatro personas).

5. 7. Conclusión Final

El estudio evidencia que la influencia parental en la práctica del piragüismo es mayormente positiva, desempeñando un papel fundamental en la motivación, el respaldo logístico y la estabilidad emocional de los deportistas. Sin embargo, existen casos en los que esta influencia puede derivar en presión o expectativas que afectan la experiencia del joven en el deporte.

A pesar de que la mayoría de los padres fomenta la autonomía de sus hijos, la percepción de los jóvenes indica que todavía existe cierto peso de la opinión y decisiones familiares en su trayectoria deportiva. El equilibrio entre apoyo y autonomía es clave para garantizar una experiencia deportiva saludable, donde los jóvenes puedan disfrutar del piragüismo sin sentir una carga adicional que afecte su desarrollo personal.

El presente estudio abre la puerta a futuras investigaciones sobre cómo la influencia parental varía en función de otros factores como el nivel de competencia, la duración de la práctica deportiva y la dinámica familiar en otras disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez Díez, Javier (2016). *Factores condicionantes en la elección del deporte durante la iniciación deportiva: la influencia parental y los estereotipos de género*. Tesis doctoral, Universidad de León, León.

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6637>

Zavala, Felipe (Presentador). «Apoyo familiar en el desarrollo de atletas» (Núm. 33) [Episodio de podcast de audio]. En *Hablemos de psicología deportiva*.

<https://www.listennotes.com/podcasts/hablemos-de-psicología-deportiva-felipe> [21/11/2022]

Pérez Luque, Julián (2014). *Implicación e influencia de la familia en el sistema educativo y la Educación Física de sus hijos*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

<https://zaguan.unizar.es/record>

Beirán, Javier. *El Diván de Beirán* [Emisión de Radio]. Onda Cero.

<https://www.ondacero.es/solo-ondaceroes/4-cuartos/divan-beiran/el-divan-de-beiran-eltrabajo-psicologico-de-los-entrenadores-en-la-recta-final> [19/04/2018]

Real Federación Española de Piragüismo. *Campeonato de España de invierno de sprint olímpico estadística de participación CEAR La Cartuja (Sevilla)*. <https://rfep.es/competiciones/historico> [02/03/2024]

Consejo Superior de Deportes (2023). *Federaciones Deportivas españolas Histórico de licencias: licencias por sexo*. <https://www.csd.gob.es/> [15/02/2024]

Fredricks, Jennifer y Eccles, Jacquelynne Sue (2004). «Influencias parentales en la participación de los jóvenes en los deportes», En M. R. Weiss (Ed.), *Psicología del deporte y el ejercicio desde una perspectiva del desarrollo a lo largo de la vida*. Fitness Information Technology.

Gustafson, Sabrina y Rhodes, Ryan (2006). Correlaciones parentales en la actividad física de niños y adolescentes tempranos. *Sports Medicine*,

<https://doi.org/10.2165/00007256200636010-00006>

LA OTRA CARA DE LA JUSTICIA. ANÁLISIS DEL IMPACTO EMOCIONAL EN LA ABOGACÍA PENAL.

CARLA YENES FERNÁNDEZ

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Cuando pensamos en la Justicia, nos imaginamos un sistema con una serie de pautas que hay que seguir para llegar a tomar decisiones casi científicas, según unas leyes y unos patrones establecidos. Sin embargo, dentro de este sistema judicial, se encuentran los abogados, aquellas personas que toman este tipo de decisiones. Durante el proceso judicial, los abogados, en concreto los penalistas, se pueden enfrentar situaciones éticas y morales, pues son ellos quienes interactúan entre la ley y los supuestos acusados.

La abogacía es una profesión extremadamente exigente, dado que los representantes del Derecho deben poseer conocimientos específicos, dominando así la ley, y posteriormente, enfrentándose a situaciones difíciles y contradictorias. De este modo, deben tener tanto vocación como profesión. Estos profesionales cargan con el trabajo de proteger los derechos y libertades fundamentales de las personas, de velar por la igualdad y la justicia. Ser abogado es tener la responsabilidad de que se respeten los derechos de todas las personas, independientemente de su origen, género o situación social (Alter Mutua, s. f.).

Muchas veces se reflexiona sobre la justicia, surgiendo debates entre las personas, libres de opinar sobre ella. La búsqueda de una justicia idónea a veces se ve comprometida por la salud mental de los defensores, como se muestra en un estudio de la American Bar Association, revelando que el 28% de los abogados en ejercicio experimentan niveles de depresión y más del 19% lidian con ansiedad. Por ello es necesario preguntarnos lo siguiente: ¿somos conscientes de cómo los

problemas de salud mental de los abogados influyen directamente en la defensa adecuada que tanto deseamos? El informe *Bienestar Mental en la Profesión Jurídica: Un Estudio Global* de la International Bar Association destaca que el 41% de los abogados encuestados considera que su trabajo tiene un efecto negativo en su salud mental. Asimismo, según un estudio elaborado por el Ilustre Colegio de la Abogacía de Madrid (ICAM), se afirma que el 66% de los abogados confirman haber sufrido ansiedad en el último año, y casi la mitad admite haber experimentado fatiga extrema, alteraciones emocionales e incluso pensamientos negativos (Cinco Días, 2024).

Nos preocupamos por el bienestar de los ciudadanos, por los derechos de los acusados, por el respeto a las leyes y por una sociedad justa, donde los abogados defiendan únicamente los intereses de sus clientes de la mejor manera, pero pocas personas se han preocupado en cómo las situaciones a las que se enfrentan o las condiciones de estos puede afectar negativamente al resultado de la defensa. En una profesión que exige altos niveles de estrés y competitividad, pocos profesionales se atreven a admitir o reconocer si sufren depresión, ansiedad o fatiga. Se trata del miedo a los estigmas, a ser percibidos como débiles o incapaces de realizar correctamente su trabajo (Cinco Días, 2022). Sin embargo, normalizar este tipo de problemas es conveniente, y así lo afirma la abogada Inmaculada Clemente, quien sufrió depresión y quiso ayudar a sus compañeros.

“Debemos hablar de ellos y ponerlos encima de la mesa porque son muy comunes en nuestra profesión. Cuando un abogado me cuenta ciertas cosas que ya he vivido, como que está sufriendo pérdidas de memoria, le digo que debe cuidarse”, son palabras de Clemente, explicando que son síntomas que pueden convertirse en una enfermedad.

Las presiones por parte de la sociedad o la familia, las horas de trabajo ilimitadas, o incluso los dilemas éticos dentro de uno mismo son factores que influyen directamente en la autoestima de estos, perjudicando así su rendimiento en el trabajo. Defender a una persona acusada de un delito grave no solo requiere cuestiones de conocimiento, también exige una serie de habilidades, desde la capacidad de un análisis crítico hasta un alto grado de empatía y ética profesional. Según *FitzGerald Law Company*, un abogado defensor penal debe conocer la ley, tener experiencia en cargos específicos y habilidades de litigación y negociación. De esta forma, estarán más preparados para enfrentarse a su trabajo. De ahí surge la cuestión de que la influencia de ciertas circunstancias tenga un impacto a largo plazo en la salud mental y bienestar de los abogados. Entre los asuntos clave que dificultan el bienestar mental están el trabajo como factor estresante, una exigente dedicación al trabajo en cuanto a las horas, una mala coordinación de la vida personal y laboral, y un alto nivel de presión (*International Bar Association*, s. f.). Es necesario tener en cuenta esto, dado que un abogado no solo defiende casos, también lleva consigo esta carga y muchos otros factores ya citados. Igualmente carga con historias de vida, angustias, injusticias, responsabilidades, incluso amenazas. Esteban Hoyos Ceballos, un

destacado abogado colombiano, considera que los abogados se enfrentan a una sobrecarga laboral, discriminación y maltrato, lo que afecta a su salud mental.

Supuestamente, la justicia es equitativa. Aun así, la sociedad suele asociar la figura del abogado como alguien inmutable e insensible. Aunque es cierto que los abogados deben tener cierta mente fría para lidiar con diferentes casos, no significa que sean insensibles. De hecho, la práctica legal requiere de mucha sensibilidad y la entrada al campo a veces ocurre simplemente por el hecho de querer ayudar a los demás, por mera empatía (Microjuris, 2019). Estos profesionales tienen sentimientos y conflictos internos, como cualquier otra persona. Asimismo, deben lidiar con esas emociones y tomar decisiones sin importar las circunstancias. De este modo, los abogados, en concreto, en el ámbito penal, pueden llegar a verse afectados personalmente por ciertas situaciones, contrayendo trastornos como ansiedad, estrés, síndrome de burnout, depresión e incluso adicciones, por la constante exposición a situaciones verdaderamente difíciles. Además, las mujeres y los jóvenes son los colectivos más afectados y los más abiertos a debatir sobre su bienestar.

Hasta el momento existían muy pocas evidencias sobre esta problemática. Nuestra profesión y el modo en que es ejercida por la mayoría de los profesionales, entre los que me incluyo, la hace una profesión compleja y de alto riesgo desde la óptica del bienestar. Los niveles constantes de estrés, los plazos improporables, la necesidad de captar nuevos clientes y la naturaleza individualista de nuestra labor crean una tormenta perfecta para descuidar nuestro bienestar, afirma Eugenio Ribón, decano del ICAM. No obstante, no se trata solo de cómo estos factores pueden afectar directamente al abogado, sino de cómo pueden ser determinantes a la hora de realizar su trabajo correctamente. Esta preocupación debería de ser para todos, ya que, si los abogados no son capaces de desempeñar correctamente el papel de su trabajo, la confianza que deposita la sociedad hacia nuestro sistema judicial podría verse afectada (*International Bar Association*, 2019).

La sabiduría popular dice que los abogados son infelices. En la American Bar Association (ABA) se afirma que los abogados sufren depresión y mayor consumo de sustancias que el resto de la población, y el Grupo de Trabajo Nacional sobre el Bienestar de los Abogados encuentra “un riesgo elevado en la comunidad legal de trastornos de salud mental y consumo de sustancias”, además de tasas que indican un mayor consumo de alcohol, sustancias y mayor ansiedad y depresión en abogados con respecto a la población. Aunque cabe resaltar que estas creencias sociales no están respaldadas científicamente. Asimismo, esta afirmación se basa en encuestas no aleatorias realizadas a voluntarios. Como esto sería un verdadero error, se propone usar grandes bases de datos de salud pública, como la Encuesta Nacional de Entrevistas de Salud (NHIS), con datos más fiables, y administrada por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de EE.UU. Al usar estos datos, se descubre que los abogados no son más infelices, pero sí consumen en mayor medida alcohol, algo que ha aumentado en los últimos 15 años, especialmente en

abogados menores de 40 años. Este análisis, por lo tanto, no establece una relación directa entre ser abogado y consumir alcohol, pero sí resalta la importancia de analizar problemas dentro de la profesión, y así contribuir al bienestar de los abogados. Para poder tratar esto de manera adecuada, los datos deben ser fiables para poder ser analizados correctamente y así actuar de la mejor forma.

La relación entre el impacto psicológico y la abogacía ha sido estudiada por diversos autores en muchas ocasiones, pero en muy pocas se ha enfocado exactamente en el Derecho Penal. Según un estudio de la Universidad de los Andes, son pocos los estudios que han investigado los sesgos cognitivos en abogados penalistas en profundidad. Según Belmonte Crespo Abogados, uno de los principales desafíos para los abogados del Derecho Penal es la rápida evolución de las leyes y las regulaciones relacionadas con la tecnología. Así, a causa de esto, los abogados se mantienen actualizados sobre las últimas novedades en materia de ciberseguridad, delitos informáticos y privacidad en línea. Por otra parte, la abogacía penal, es bastante particular, ya que implica mayor desgaste mental al enfrentar situaciones más complicadas. No es lo mismo trabajar en casos civiles que en casos penales, defendiendo asesinos, por ejemplo. Además, los abogados penalistas pueden sufrir un desgaste emocional intenso debido al contacto directo con los problemas de sus propios clientes, lo que se denomina trauma indirecto o vicario. Este trauma, considerado también como desgaste por empatía, que ocurre al trabajar con personas que han vivido situaciones traumáticas, se manifiesta de tres maneras: como reexperimentación, evitación e hiperactivación. El primero se caracteriza por pensamientos constantes sobre los problemas del cliente y dudas sobre la capacidad de ayudarlos. El segundo se trata de alejarse de todo lo relacionado con el caso, una falta de energía y de concentración. El tercero describe el aumento de la ansiedad, frustración e impulsividad (*Legal Today*, 2021).

Hoy en día, es bastante difícil encontrar información sobre esto. Sobre todo, las tasas de consumo de alcohol y otras sustancias son bastante desconocidas, a pesar de su importancia para el gobierno, la economía y nuestra sociedad (Krill, Patrick R. JD., et al., 2016). Se han realizado pocos estudios sobre el impacto psicológico en los abogados, por ejemplo, la evaluación de estrés laboral y síndrome de Burnout en Colaboradores de Firma de Abogados realizada en la Ciudad de Bogotá (2019), donde se presentaba en un 15% un destacable síndrome de burnout y un nivel de estrés notable, además de agotamiento emocional, deterioro laboral, etc. Otro estudio realizado fue la determinación de los niveles de estrés general y laboral, depresión y ansiedad en magistrados (jueces y fiscales) del Distrito Judicial de Lima, Perú, en el cual se toma una muestra con 287 magistrados (de una población de 1137 personas), y se les realiza un cuestionario aleatorio. Los resultados fueron que las condiciones de estrés general y laboral, ansiedad y depresión estuvieron presentes en el 6,6% de los magistrados, y al menos una estuvo presente en el 25,9%. Además, el estrés general estaba asociado con la depresión. Asimismo, según Kathryn M. Young, tras una serie de estudios en 36 facultades de Estados Unidos, se determinó que hay un

problema en la formación que reciben los estudiantes de Derecho, ya que padecían de ansiedad, depresión, abuso de sustancias y otros problemas de salud mental en tasas considerablemente altas. Esto podría estar relacionado con los problemas a los que se enfrentan en el futuro ejerciendo la profesión. Por otra parte, autores como Karen Oehme y Nat Popa, argumentan que es necesario investigar las Experiencias Adversas en la Infancia (ACE) en la salud mental de los abogados. Además, resaltan que, aunque se haya reconocido la importancia de mejorar el bienestar de los abogados, se han ignorado completamente el estudio de estas experiencias.

En otro caso (Krill Patrick R. JD., et al., 2016), se detectaron tasas considerables de problemas de salud conductual, con un 20,6% de casos positivos de consumo peligroso, nocivo y potencialmente dependiente del alcohol. Los hombres presentaban una mayor proporción de resultados positivos, así como los participantes más jóvenes y los que llevaban menos tiempo trabajando en el sector. El grupo de edad predijo las puntuaciones de la Prueba de Identificación de Trastornos por Consumo de Alcohol; los encuestados de 30 años o menos tenían más probabilidades de tener una puntuación más alta que sus compañeros de más edad. Los niveles de depresión, ansiedad y estrés entre los abogados fueron significativos: el 28%, el 19% y el 23% experimentaron síntomas de depresión, ansiedad y estrés, respectivamente. Con esto, se concluyó que los abogados experimentan un consumo problemático de alcohol que es peligroso y compatible con trastornos por consumo de alcohol en mayor medida que otras poblaciones profesionales. Los trastornos mentales también son significativos. Estos datos destacan la necesidad de implementar mayores recursos para los programas de asistencia a abogados, así como la ampliación de las intervenciones de prevención y tratamiento específicas para abogados (Krill, Patrick R. JD, et al., 2016). De esta manera, estos autores afirman que la práctica del Derecho Penal tiene un impacto significativo en la salud mental de los abogados, con tasas de depresión, ansiedad y abuso de sustancias significativamente más altas que en la población en general. Los abogados que se especializan en áreas de alto estrés, como el Derecho Penal, donde están particularmente en riesgo debido a la naturaleza emocionalmente demandante de su trabajo.

De todos modos, el impacto psicológico en la abogacía penal es un tema considerablemente desatendido. Especialmente en España, un país donde la justicia es fundamental, es un tema apenas investigado, como si no fuera importante para el Sistema Judicial. Tradicionalmente este problema del trabajo de los abogados penalistas, en el que se debe estar en contacto con personas que sufren ciertos problemas, no ha sido observada ni estudiada en el sector legal hasta hace muy poco, siendo prácticamente inexistente su importancia en el Derecho español (*Legal Today*, 2021). A pesar de que el impacto de factores como el estrés haya sido analizado en distintas áreas, como la medicina, pocas veces se le ha dado relevancia en la abogacía, siendo preciosos, en el ámbito penal.

De todas maneras, y aunque sean pocos, existen artículos que tratan este tema. Un ejemplo de investigación científica respecto a la cuestión tratada nos lo ofrecen los investigadores Levin y Greisberg, quienes realizaron una encuesta con el objetivo de cuantificar el grado de trauma y burnout presente en los abogados, realizada a tres colectivos (especialistas en salud mental, profesionales del trabajo social y abogados especializados en el trabajo con víctimas de violencia doméstica y acusados criminales). Los resultados fueron que los juristas encuestados sufrían de mayores niveles de estrés traumático secundario y burnout en comparación con los profesionales de los otros dos colectivos, siendo la carga de trabajo con clientes traumatizados la principal razón para ello. Cabe destacar que no todos los abogados que trabajen con clientes previamente traumatizados vayan a desarrollar una serie de traumas, ya que influyen muchas otras variables, como la autoexigencia, la personalidad de cada uno, etc.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos podemos preguntar lo siguiente: ¿hasta qué punto podemos confiar en un sistema de justicia cuando no se valora la salud mental de quienes lo manejan? El sistema español está avanzado en muchos ámbitos, y a pesar de que este tema sea poco tratado, existen varios artículos que hablan de ello (*Legal Today*, Fundación ICAM-Cortina, otrosi.net, Noticias Jurídicas, Salud Mental Abogacía, etc.). Estos estudios recientes han desatado la necesidad de abordar el tema. Aun así, siguen siendo seis de cada diez abogados los que sufren ansiedad y casi la mitad fatiga y alteraciones emocionales. Como respuesta, el ICAM ha implementado iniciativas de apoyo. Por ejemplo, una línea de ayuda atendida por psicólogos profesionales (disponible de lunes a viernes no festivos de 10:00 a 20:00 horas, con un número de referencia, 900 90 34 36). Además, el servicio es gratuito (Fundación ICAM-Cortina). También ofrece otro teléfono de apoyo emocional, el 91 171 93 29. Sin embargo, esto no da resultados y la importancia que se le da al bienestar de los abogados sigue siendo escasa. La falta de programas para estos cuidados es notable, y no se dan apoyos suficientes para los propios defensores de nuestro sistema judicial. El trabajo de estos profesionales es necesario y crucial, sin embargo, como estos recursos no están presentes en nuestro sistema, puede provocar que factores como el estrés o el agotamiento traigan consigo una defensa menos efectiva para los acusados. A diferencia de España, en otros países sí existen iniciativas y políticas públicas que apoyen la salud mental de los profesionales del derecho, como la *American Bar Association* (ABA) en Estados Unidos, la *Law Society of England and Wales* en Reino Unido, o la *Federation of Law Societies of Canada* en Canadá. Es necesario señalar que este tipo de instituciones no son un lujo, sino una necesidad. De esta forma recordamos que los profesionales en defensa también son humanos, y necesitan tales cuidados y apoyos mentales y psicológicos.

Ahora bien, existe un gran vacío actualmente en la literatura con respecto al impacto psicológico sobre los abogados penalistas. Este trabajo busca llenar ese vacío en la literatura, enfocándose en la repercusión mental que sufren los abogados, especialmente penalistas, al desempeñar su trabajo. Siendo específicos, la

investigación tratará de analizar los factores emocionales que afectan al abogado y evaluar la relación que existe entre la ética profesional y las decisiones legales. También se examinará el impacto del trabajo penal a través de encuestas y se medirá el nivel de burnout presente entre penalistas a través del MBI. Además, se destacará la importancia de su salud mental y se buscarán posibles soluciones y recomendaciones para mejorar estos casos, reduciendo el posible efecto emocional.

En concreto, la investigación se centrará en cómo el trabajo profesional afecta a este tipo de abogados y con qué factores pueden llegar a experimentarlo. Especialmente, se enfocará en el ámbito penal, ya que se enfrentan a situaciones complejas, como la defensa de criminales cuya culpabilidad es evidente, situaciones de homicidio, violaciones sexuales y muchas otras. Este tipo de situaciones no solo requiere unas pautas, sino la empatía, la ética, la objetividad, la inhibición emocional por parte del abogado y muchas otras cualidades que este debe ofrecer. Sin embargo, la exposición de estas situaciones día tras día pueden llegar a provocar problemas o trastornos, influyendo en la salud del representante. Esto junto al contacto con las injusticias sociales y desafíos morales, pueden generar ansiedad, agotamiento o llevar al trastorno de burnout. Se dan en varios estudios altas tasas de ansiedad y depresión, por ejemplo, el estudio del Ilustre Colegio de la Abogacía de Madrid (ICAM) reveló que el 60% de los abogados padecen ansiedad, y casi la mitad experimenta síntomas de depresión (noticias.juridicas.com). Asimismo, la falta de control sobre el trabajo y la presión para aceptar más clientes se identificaron como factores que generan estrés en abogados, concluyendo en que deben crearse medidas que equilibren las responsabilidades (*The Impact Lawyers*, 2024). Por otra parte, las largas jornadas laborales y la complejidad de los casos penales afecta a los abogados. (La Mente es Maravillosa, 2024). Además, pocos abogados son los que se atreven a buscar ayuda. De hecho, muchos afirman que sus organizaciones responden inadecuadamente a sus problemas (IBA, 2023).

Por lo tanto, además de destapar este problema actual, podremos descubrir en qué medida se ven afectados estos profesionales, considerando aspectos como el estrés, sus tipos y fuentes, de cómo este puede conducir al síndrome de burnout, analizar el enfrentamiento con situaciones dolorosas y situaciones extremas u otras, además de proponer soluciones para este tipo de circunstancias. Por ejemplo, las propuestas por Rachel Field, James Duffy y Colin James en su libro *Promoting Law Student and Lawyer Well-Being in Australia and Beyond* (2016), donde se centran en la salud mental y bienestar de los abogados y estudiantes del Derecho, teniendo en cuenta factores externos que puedan influir directamente en su salud. En el libro proponen mejorar la resiliencia de estos y la educación, con ejercicio físico regular, por ejemplo.

Este trabajo pretende entonces hacer reflexionar sobre la necesidad de conocer este lado de la Justicia y analizarlo. La salud mental de los profesionales mejoraría considerablemente al insertar políticas que los apoyen mentalmente, estudiando

previamente los factores que influyen directamente en ellos. De esta manera, se promoverían diferentes alternativas para su salud mental y el cuidado institucional, y así se construiría un sistema cada vez más justo e igualitario. Solo a través del apoyo de los abogados, se lograría una defensa correcta para cada uno de sus clientes, algo verdaderamente ético y equilibrado para la sociedad.

Según la OMS, la salud mental es un estado de bienestar mental que ayuda a las personas a enfrentar situaciones de estrés en la vida, desarrollando todas sus habilidades, permitiendo así aprender y trabajar adecuadamente. Es una parte fundamental de la salud y bienestar y la base de nuestras capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones, etc. Además, es un derecho humano imprescindible y un elemento esencial para el desarrollo personal y comunitario (OMS, 2022).

Con salud mental se alude a un campo, dentro de la salud pública, a una serie de patologías psiquiátricas y problemas psicosociales. Este término está relacionado en gran medida con la salud pública, y por ello se tiende a pensar en acciones promocionales y preventivas. Esto lleva a salir fuera del ámbito sanitario y a centrar la atención en el entorno, en la comunidad, cuando en realidad la salud mental se reduce a trastornos “mentales y de comportamiento”. (Hiriart, 2018). En el caso de los abogados, su salud mental es cada vez más preocupante, ya que su profesión exige un alto nivel de rendimiento, precisión y compromiso. Esto es así y lo confirman diversos estudios citados previamente. Por otra parte, se insinúa que muchos de estos profesionales recurren al alcohol o drogas como mecanismo de defensa, lo que perjudica de nuevo a su salud mental (*The Impact Lawyers*, 2024). Por otra parte, un estudio del Colegio de la Abogacía de Madrid concluyó que una cantidad elevada de abogados sufrían ansiedad y fatiga, y que esto se considera tabú, aunque no haya que asumir que los abogados vivan con estrés (El País, 2024). Asimismo, un estudio de Idealex.press afirmó que los abogados tienen el doble de posibilidades de experimentar ideas suicidas en comparación con el resto de la población, a causa de factores como las largas jornadas de trabajo y su compromiso excesivo o la soledad. De esta manera, se ven vinculados el consumo de alcohol, el consumo de drogas, la ansiedad o el estrés, siendo este último el más alarmante, pues los abogados con altos niveles de estrés fueron calificados como 22 veces más vulnerables frente al suicidio (Idealex.press, 2023). Para Oyango Snell, director ejecutivo de la Asociación de Abogados de California, no importa cómo uno crea que los abogados deben ser, ya que “son seres humanos como todos”. Además, “Hay algo más de 1,3 millones de abogados en Estados Unidos, por lo que hay entre 130 mil y 156 mil personas que piensan terminar con sus vidas”, dijo. Por otra parte, según el informe de *Economist & Jurist*, el 15,1% de los encuestados sufre de desgaste profesional; se establece un mayor riesgo de desgaste en profesionales de mayor edad; los más vulnerables son los abogados generalistas, procesalistas y penalistas; el 63% de los abogados experimenta un alto nivel de agotamiento y el 24% una baja eficacia laboral (*Economist & Jurist*, 2021).

El impacto emocional se refiere al conjunto de respuestas físicas, emocionales y conductuales que manifestamos ante una situación que percibimos como una amenaza, y nos incapacita para afrontarla. De esta manera, aparece como consecuencia el estrés, la ansiedad, la tristeza, el miedo o la ira, variando en intensidad y duración dependiendo de la persona y la situación en la que se establezca (AliaContigo, s.f.). Por otra parte, la inteligencia emocional es la forma de inteligencia social que implica la habilidad de controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, con el fin de discriminar dicha información y emplearla con el fin de guiar nuestro pensamiento y acción (*LegalToday*, 2014). Los abogados penalistas a menudo se enfrentan a situaciones complicadas junto a niveles altos de tensión, lo que puede generar un gran impacto emocional. Un artículo en *LegalToday* destaca que los abogados suelen caracterizar a las emociones negativas como insignificantes, lo que afecta a su bienestar emocional. Se infravaloran sus emociones, sin embargo, estudios realizados en el campo de la Neurociencia y de la Psicología han demostrado que las habilidades emocionales incrementan las funciones intelectuales, dando paso a otras habilidades importantes (*LegalToday*, 2014). Así, Mayers y Salovey concluyeron en su trabajo sobre la Inteligencia Emocional (IE) que la combinación de emoción y pensamiento favorece a una mejor capacidad de análisis y a la toma de decisiones. Los resultados se popularizaron en 1995 por Daniel Goleman, y así fue como se conoció la IE. Pero entonces, ¿por qué es importante la IE para los abogados? Porque su trabajo exige trabajar con terceras personas, y el abogado debe desarrollar aquellas competencias y habilidades que faciliten desenvolverse en su trabajo. Por ello, el factor IE es esencial, ya que las habilidades emocionales incrementan las funciones intelectuales, como se ha citado previamente.

El estrés laboral se produce debido a una situación laboral en la que se dan unas condiciones psicosociales adversas o desfavorables (Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo, s.f.). Algunas de las causas más frecuentes son la falta de control sobre el trabajo que se realiza, trabajar a alta velocidad o la exposición a la violencia. “Es muy importante hablar acerca del estrés laboral porque no solamente es la cuestión de sentirnos cansados, presionados o enfadados, sino que también el estrés es una afección tanto física como psicológica que afecta a gran parte de la sociedad”, explica Emmanuel Hernández Villegas, psicólogo clínico y coordinador del Programa de Atención Psicoeducativa en la Universidad Autónoma de Baja California Sur. De esta manera, este problema conlleva a deterioros en el bienestar de las personas. Y, en ese sentido, “hay un término muy interesante que se llama desgaste ocupacional o el famoso síndrome de Burnout, que afecta a la gran mayoría de las personas en sus espacios de trabajo”, indicó. No se suele hablar de la salud mental de los abogados y su estrés, aunque muchos lo sufran. Esto va cambiando, y aunque no se valore aún como debería, si hay sentencias al respecto, como la del Tribunal Superior de Justicia de Las Palmas de Gran Canaria de 2020, que declaró como accidente de trabajo los ataques de ansiedad sufridos por una abogada como

consecuencia del estrés vinculado directamente con su profesión (CECAMAGAN, 2023). Ser abogado es un trabajo estresante. Primeramente, porque para ser estudiante de Derecho se necesitan altas calificaciones, también se necesitan años de estancia en la facultad para obtener habilidades. Finalmente, el sector jurídico es bastante competitivo y quienes ejercen la abogacía están sometidos a una presión constante (GIA, 2023).

El estrés entre los abogados es más común de lo que se piensa. Aunque estos profesionales son vistos como aquellos que “atienden los problemas de otro”, las condiciones de su trabajo derivan en una carga psicológica importante, debido a que se trata de resolver conflictos complejos. Esto además conduce a problemas de salud físicos. Pero, ¿por qué sucede esto? Resulta que estos profesionales se exponen continuamente a situaciones de estrés, en las que se incluyen problemas que van desde la custodia de los hijos, hasta asuntos relacionados con crímenes. Algunos de los factores que se asocian con lo anterior son la carga y ritmo de trabajo, la programación de trabajo, la mala gestión del tiempo, agentes físicos, relaciones interpersonales o los medios de comunicación utilizados. Asimismo, algunas de las soluciones que se proponen son gestionar adecuadamente el tiempo, una buena preparación de los asuntos, organizar el espacio de trabajo y buscar atención psicológica (Lamenteesmaravillosa.com, 2023). Las conclusiones de un estudio realizado por Patrick R Krill, Ryan Jonhson y Linda Albert en 2016 fueron que los abogados experimentan un consumo problemático de alcohol, algo que es considerablemente peligroso, nocivo o compatible con trastornos por consumo de alcohol en mayor medida que otras poblaciones profesionales. Los trastornos mentales también fueron significativos. Estos datos subrayan la necesidad de mayores recursos como programas de apoyo para los abogados, así como la ampliación de las intervenciones de prevención y tratamiento específicas para abogados.

La abogacía es de por sí una profesión estresante, porque el trabajo que se dedica al conflicto humano engloba el sufrimiento de los clientes por las injusticias de otros. Si definimos al estrés malo, que es lo que comúnmente se entiende como estrés, según López Rosetti es aquella situación en la cuales las demandas externas (sociales) o las demandas internas (psicológicas) superan nuestra capacidad de respuesta. De esta manera, se altera nuestro sistema nervioso, cardiovascular, endocrino e inmunológico, produciendo un desequilibrio en nuestro cuerpo, que deriva en una enfermedad. A partir de esto, se justifica solo que el trabajo del abogado es razón suficiente para experimentar este tipo de estrés, entre otras cosas porque las demandas sociales profesionales pretenden que den soluciones rápidas. La organización y el manejo del tiempo también suelen ser factores estresantes (Legaltoday, 2011). Sin embargo, según Kathryn M. Young, destacada profesora asociada en la Facultad de Derecho de la Universidad George Washington, trabajos realizados sobre el bienestar y salud mental de los estudiantes afirman que la infelicidad profesional surge en los estudiantes de Derecho, que sufren ansiedad, depresión, abuso de sustancias, etc.

Además, estas personas salen de la universidad con más preocupaciones y diferentes pensamientos cognitivos que cuando entraron (Young, 2020-2021: 2575).

Por otra parte, una investigación realizada por N. Hasnain, Iram Naz y Samina Bano llevada a cabo en India para analizar el estrés y bienestar entre abogados penalistas y civiles, reveló que los abogados penalistas solían padecer mayor estrés que los civiles. Además, concluyó que esto se debía a una mayor presión entre los penalistas debido a la propia naturaleza de su trabajo al estar rodeados de personas, conflictos complejos o presiones que pueden proceder, según el estudio, un factor externo, la policía, dando a entender que los abogados se enfrentan a presiones políticas y sociales durante alguno de sus casos. Por ello, están continuamente expuestos al estrés, lo que perjudica su bienestar. Asimismo, durante la investigación diferenciaron abogados en prácticas y con 10 años de experiencia. Los resultados fueron insignificantes, ya que, aunque los abogados de mayor experiencia presentaran altos niveles de estrés, no se encontraron grandes diferencias (Hasnain, N., et al., 2010).

Otra investigación realizada en Pakistán y muy afin a la anterior destaca de nuevo que los abogados penalistas sufren mayor estrés que los civiles, relacionándolo con problemas familiares, financieros y de seguridad, que son los más frecuentes entre penalistas. A diferencia de la anterior, esta enfatiza que los profesionales con menor experiencia presentan más estrés con respecto a los abogados de mayor experiencia. Además, también se observó que la especialización en esta profesión penal desemboca en mayores problemas emocionales, estrés y agotamiento, sobre todo entre los más jóvenes. La investigación finaliza concluyendo que el estrés entre los abogados es de lo más común, y que este se vincula con la fatiga, la falta de energía y motivación, y como consiguiente, una disminución del rendimiento en el trabajo. De esta manera, surgen problemas como la depresión, la ansiedad u otros trastornos a causa del apoyo y de las exigencias profesionales, que provocan su agotamiento (Azeem, M., et al., 2020).

El síndrome de Burnout, descrito aproximadamente hace sesenta años, fue reconocido por la OMS como una enfermedad de origen laboral. Se define como un síndrome psicológico que involucra un colapso emocional y despersonalización manifestado en los individuos a causa de un estrés crónico. En este contexto, influyen una serie de factores, como la presión social, familiar y laboral. Este desgaste laboral se manifiesta con un estado de agotamiento físico y mental que permanece a largo plazo, afectando la autoestima y la personalidad del trabajador (Guzmán J., 2022). El Derecho es una de las ramas más demandadas en cuanto a las actividades productivas. Concretamente, en el ámbito jurídico, a veces no se llegan a conseguir algunos objetivos (solucionar los problemas de la población) debido a obstáculos de carácter personal, profesional o social (Almeida Freide., et al., 2015). El Derecho Penal es una rama encargada de regular la intervención del estado sobre delitos reconocidos en la jurisdicción y sus sanciones. De esta manera, el abogado penalista

debe defender los delitos que se incumplan en el Código Penal. Además, se enfrentan a situaciones destacables, ya que sus casos suelen estar relacionados con homicidios, violaciones, etc. (Guzmán J., 2022). Actualmente, se está considerando cada vez más la relación entre el Síndrome de Burnout y los profesionales del Derecho, ya que aumentan las cifras de profesionales que se dedican a trabajar en contacto directo con inconvenientes jurídicos complejos. Hay que tener en cuenta que los abogados penalistas son necesarios para lograr un equilibrio entre el estado o sistema judicial y la sociedad. Por tanto, asciende la presencia de cambios emocionales a causa del estrés crónico y cansancio provocado por exigencias físicas y mentales de los trabajadores (Sotelo Rodríguez et al., 2019: 12-13). En la actualidad, el entorno laboral representa un gran desafío en cuanto a la salud mental de los trabajadores. Según Karina Sánchez Apaza, docente de Psicología en la Universidad Franz Tamayo, el exceso de síndrome de Burnout puede afectar a la salud mental, aumentando el riesgo de enfermedades cardiovasculares, depresión y reduciendo la calidad de vida. Además, hay estudios que consolidan esta afirmación. Un informe de InfoJobs de 2022 reveló que el 32% de los trabajadores que pensaron en dejar su trabajo lo hicieron para cuidar su salud mental, incluso por encima de motivos económicos. Por otra parte, la Guía del Mercado Laboral de Hays señala que el 43% de los empleados presenta fatiga laboral a causa de jornadas largas y la constante presión de cumplir con los resultados esperados.

La vulnerabilidad psicológica o vulnerabilidad emocional se refiere al estado en cualquier persona donde se sienta expuesto a situaciones que le provoquen algún tipo de molestia, desagrado o incluso dolor, siendo así momentos difíciles de superar. Esta vulnerabilidad depende de factores como la edad, el entorno social y familiar, la personalidad de cada uno, etc (Psicología y Mente, s. f.). Según un artículo de El País (2024), los abogados, en concreto, los penalistas, son propensos a experimentar este tipo de vulnerabilidad psicológica, causada por las largas horas de trabajo, la alta presión con la que cargan y su contacto con situaciones extremas (El País, 2024). Además, un informe de la Asociación Internacional de Abogados (IBA), fundada en 1947, revela que en los despachos de abogados privados se recompensa a los que más facturan, lo que puede contribuir a un mayor agotamiento y saturación (*International Bar Association*, s. f.). Los abogados sufren en varias ocasiones esta problemática, pero, así como dijo Brené Brown, "La vulnerabilidad no es ganar o perder; es tener el coraje de mostrarte y ser visto cuando no tienes control sobre el resultado".

Según la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), el trauma es "una respuesta emocional a un evento terrible como un accidente, una violación o un desastre natural".

Sin embargo, una persona puede experimentar un trauma como respuesta a cualquier evento que encuentre física o emocionalmente amenazante o perjudicial (*Medical News Today*, 2019). El trauma secundario, o trauma vicario, es otra forma

de trauma en la que una persona desarrolla síntomas de trauma por el contacto cercano con alguien que ha experimentado un evento traumático.

Los miembros de la familia, los profesionales de la salud mental o los abogados, que tratan con personas que han experimentado un evento traumático corren el riesgo de sufrir un trauma indirecto. Algunos de sus síntomas son la negación, la tristeza, la desesperación, la ira, la dificultad para concentrarse, o síntomas físicos como dolores de cabeza o aceleración del ritmo cardíaco (*Medical News Today*, 2019).

Normalmente se considera que las profesiones encargadas de cuidar y atender directamente a personas con diversos problemas, conlleva una afectación emocional y personal, como las enfermeras, los médicos, los psicoterapeutas, los bomberos, etc. Sin embargo, el colectivo de la abogacía pasa desapercibido, especialmente si nos enfocamos en los penalistas. El desgaste que sufren deriva en el trauma vicario descrito anteriormente, también conocido como desgaste por empatía, fatiga por compasión o estrés traumático secundario (*Legal Today*, 2021). En palabras de Figley: “es la consecuencia natural, predecible, tratable y prevenible de trabajar con personas que sufren; es el residuo emocional resultante de la exposición al trabajo con aquellos que sufren las consecuencias de eventos traumáticos”.

El trabajo de un profesional del Derecho no es simplemente asesorar a sus clientes en el aspecto legal. Resulta que estar en contacto directo con los traumas de sus clientes implica la posibilidad a largo plazo de desarrollar este trastorno caracterizado por tres grupos de síntomas (Ancinas, 2012): la reexperimentación (pensamientos intrusivos, sentimientos de falta de capacidades...), la evitación y embotamiento mental (evasión de todo aquello relacionado con la problemática del usuario tanto dentro como fuera del trabajo, así como falta acusada y crónica de energía y concentración) y la hiperactivación (aumento de la frustración, la ansiedad y la impulsividad).

Se considera que la sobreimplicación e identificación con la problemática del cliente, llevándose a un terreno personal las experiencias traumáticas de éste y su posible resolución, o la frialdad emocional, desinterés o falta de compromiso con el conflicto legal a resolver, pueden ser las consecuencias de este trastorno (Fischman, Y., 2008). Por otro lado, la presencia de un trauma vicario desatendido puede recaer en estrategias de afrontamiento inadecuadas, como el alcoholismo o la automedicación.

Podemos entender, por tanto, que la posibilidad de contraer este trauma vicario debe de ser considerada. No obstante, esto no ha sido observado ni estudiado en el sector legal hasta hace muy poco en el mundo anglosajón (Levin, 2003), siendo prácticamente inexistente en España.

Un ejemplo de investigación científica respecto al tema tratado lo ofrecen los investigadores Levin y Greisberg, tal y como fue explicado anteriormente.

Autores como Kearney y Benito y cols. proponen las siguientes medidas ante el trauma vicario:

- Carga de trabajo sostenible.
- Formación en habilidades de comunicación.
- Actividades de formación continuada.
- Reconocimiento y recompensas adecuadas.
- Meditación. Retiros especializados.
- Escritura reflexiva.
- Supervisión y tutela.
- Desarrollo de habilidades de autoconciencia.
- Práctica de actividades de autocuidado.
- Uso de rituales.
- Programas de reducción de estrés basados en Mindfulness.
- Intervención en equipo basada en potenciar el sentido del trabajo.
- Talleres específicos de autocuidado.

Estas soluciones siempre se pueden complementar con los servicios de psicólogos sanitarios especializados en tratar estos temas.

Podemos concluir que los profesionales del sector legal no están exentos de sufrir secuelas ante el contacto directo y constante con aquellos que sufren. La profesión del abogado es humana como todas, y éste debe estar prevenido y preparado ante las posibles consecuencias de brindar un servicio de calidad a sus clientes víctimas de experiencias traumáticas, ya que esto repercute en la vida del propio profesional. Como dijo Carl Jung: "Lo que resistes, persiste".

El concepto de resiliencia, conocido como *afrontar adversidades*, no se aplica del mismo modo cuando se habla del ámbito legal. Los abogados se enfrentan a ciertas adversidades lidiando con desafíos emocionales, presiones, estrés, etc. Tradicionalmente, la formación de estos profesionales se ha centrado en habilidades técnicas, teniendo en cuenta, por ejemplo, la interpretación de normas y la redacción de contratos. Sin embargo, existen otras habilidades emocionales y de adaptación, las *soft skills*, que han sido dejadas de lado. La pandemia demostró que hay que tener en cuenta estas habilidades. La resiliencia cada vez adquiere más importancia en el contexto de la abogacía. La flexibilidad, la innovación, el control, el autoconocimiento, el aprendizaje, el bienestar o el trabajo en equipo son los pilares fundamentales cuando nos referimos al término de resiliencia. Por ejemplo, la flexibilidad ayuda a los abogados a buscar nuevas alternativas en su trabajo, el control les ayuda a gestionar su estrés, o el autoconocimiento a gestionar sus emociones (El Peruano, s. f.).

El bienestar del abogado, o *Lawyer Well Being*, es otro concepto relacionado con la resiliencia. Este proceso continuo de mejora personal en diversas áreas (emocionales, intelectuales, físicas, sociales y espirituales) es esencial para aplicar en su día a día. Un abogado que no se preocupa por su bienestar personal nunca podrá enfrentar situaciones adversas fácilmente. Por tanto, es necesario introducir la resiliencia a la práctica diaria, para así ayudar a los abogados a superar desafíos profesionales, a adaptarse y mejorar tanto en su vida profesional como personal. (El Peruano, s. f.).

Tras conocer la importancia de proteger a los abogados y su salud mental, es necesario realizar un cambio. En 2023 se propusieron, entre otras (*The Impact Lawyers*, 2023). las siguientes estrategias para combatir el estrés y mejorar la cultura laboral:

- Promover una cultura de bienestar y apoyo dentro de los despachos

- Fomentar la flexibilidad laboral

- Establecer límites claros en la carga de trabajo

- Fomentar actividades de relajación y mindfulness

- Crear espacios de descanso adecuados en los despachos

- Promover un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal

- Fomentar la comunicación y el apoyo entre colegas

- Implementar programas de bienestar y salud mental

- Priorizar la gestión efectiva del estrés

- Fomentar el autocuidado y la atención plena: es vital que los abogados se cuiden a sí mismos

- Establecer expectativas realistas y aceptar los errores

- Proporcionar recursos para la desconexión digital

El *Kit ICAM de la Salud Mental* es una iniciativa fundamental para mejorar el bienestar de los abogados, diseñado por la Fundación ICAM. Este kit busca promover una cultura de prevención y apoyo dentro del ámbito jurídico, ya que, según el Decano Eugenio Ribón, seis de cada diez abogados sufren de ansiedad y muchos experimentan fatiga y pensamientos negativos. Además, destaca el Plan de Desconexión Digital, creado para combatir la hiperconectividad. De esta manera, el plan busca promover la desconexión de este fenómeno que afecta a los abogados debido a la falta de límites entre el trabajo y la vida personal, mediante prácticas como limitar el correo electrónico fuera del horario laboral. Isabel Winkels, vicedecana del ICAM, subraya la importancia de sensibilizar sobre el equilibrio entre vida laboral y personal.

El *Kit* también incluye una guía destinada a despachos y responsables de recursos humanos. Así, se destaca la necesidad de formación continua en salud mental, la detección temprana de problemas emocionales y una buena gestión del

estrés. Para crear un ambiente laboral saludable, se sugieren políticas de trabajo flexible, canales de comunicación abiertos y una estrategia preventiva. Además, se promueve el programa Bienestar Despachos, para que las firmas jurídicas implementen medidas proactivas para el bienestar de sus empleados. Ana Buitrago, diputada del ICAM, resalta que es esencial que tanto los profesionales como los despachos adopten medidas para cuidar la salud mental de los equipos.

El programa Bienestar Integral ICAM, lanzado en mayo de 2023, busca ofrecer recursos como talleres, formación y atención psicológica gratuita, visibilizando un problema muchas veces minimizado: la salud mental de los abogados; aunque estos se tengan que enfrentar a situaciones difíciles, ya que, tal y como dijo Albert Einstein: “La vida es como montar en bicicleta. Para mantener el equilibrio, debes seguir adelante”.

2. MÉTODO

2. 1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 32 abogados/as penalistas, con una edad media de 42.19 años ($DT = 11.08$) y un rango de edad de 25 a 60 años. De todos ellos, 18 eran mujeres (56,3%) y 14 eran hombres (43,8%). Por otro lado, 24 eran españoles/as (75%) y 8 de Latinoamérica (25%). En cuanto a sus estudios, 9 de ellos constan de un Grado o Licenciatura (28,1%), 20 de un Máster (60,5%) y 3 de un Doctorado (9,4%). Asimismo, el tiempo medio ejercido es de 15,50 años ($DT = 12,48$).

2. 2. Instrumentos de medida

Este proyecto incluye una encuesta realizada con el principal objetivo de analizar el estado emocional de los abogados/as penalistas y cómo su profesión puede afectar a su bienestar. A través del cuestionario, se busca comprender mejor las emociones y las posibles dificultades que puede enfrentar el oficio penal en su día a día. La encuesta se divide en dos partes. La primera aborda cuestiones que serán de gran utilidad para analizar el impacto emocional que se produce en el día a día de cada abogado, analizando aspectos como el estrés, el agotamiento, las exigencias u otros factores, y las posibles repercusiones que puedan tener en la vida personal y profesional del abogado penalista, analizando así las causas que influyen en su bienestar. La segunda parte consta de un cuestionario sobre el Burnout, conocido como *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Este consta de 22 ítems en forma de afirmaciones, sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y su

función es medir el desgaste profesional. Este test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que se sufre el Burnout. Mide los 3 aspectos del síndrome de Burnout:

1. Subescala de agotamiento o cansancio emocional. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Consta de 9 preguntas (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.) Puntuación máxima 54.

2. Subescala de despersonalización. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frialdad y distanciamiento. Está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22.) Puntuación máxima 30.

3. Subescala de realización personal. Evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo. Se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.) Puntuación máxima 48.

Rangos de medida de la escala

0 = Nunca.

1 = Pocas veces al año o menos.

2 = Una vez al mes o menos.

3 = Unas pocas veces al mes.

4 = Una vez a la semana.

5 = Unas pocas veces a la semana.

6 = Todos los días.

Las afirmaciones de las que consta el cuestionario aparecerán en los resultados.

Cálculo de puntuaciones

Las preguntas que corresponden al cansancio emocional son la 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20, y se establecerían indicaciones de Burnout si las cifras obtenidas se encuentran por encima de 26.

En cuanto a la despersonalización, que es evaluada en las preguntas 5, 10, 11, 15 y 22, se mostrarían señales de Burnout si se dan datos superiores a 9.

Las preguntas 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21 corresponden al aspecto de realización personal, y se darían indicios de Burnout en el caso de que los valores estén por debajo de 34.

Valoración de puntuaciones

Altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera definen el síndrome de Burnout. Hay que analizar de manera detallada los distintos aspectos para determinar el grado del síndrome de Burnout, que puede ser más o menos severo dependiendo de si los indicios aparecen en uno, dos o tres ámbitos; y de la mayor o menor diferencia de los resultados con respecto a los valores de referencia que marcan los indicios del síndrome.

Valores de referencia

En cuanto al cansancio emocional, se establecería un grado de burnout bajo (valores entre 0 y 18), medio (19-26) o alto (27-54).

Con respecto a la despersonalización, se daría un nivel de burnout bajo (valores entre 0 y 5), medio (6-9) o alto (10-30).

Respecto a la realización personal, se consideraría un grado de burnout bajo (valores entre 0 y 33), medio (34-39) o alto (40-56).

2.2.1. Procedimiento

Para la recogida de datos, se utilizó un diseño de encuestas en el que se recopila una muestra por conveniencia destinada a abogados penalistas, con el objetivo de analizar el impacto emocional que pueda conllevar su trabajo. Se abordaron diferentes cuestiones, como el estrés laboral, la carga emocional o el burnout. La encuesta fue distribuida de manera online a los abogados. Por otro lado, se mantuvo abierta durante dos semanas aproximadamente, permitiendo una participación y acceso voluntarios. Finalmente, se cerró la encuesta y se obtuvieron los resultados, para un posterior análisis e interpretación.

2.2.2. Análisis de datos

Se calcularon las medias y porcentajes de las variables sociodemográficas y las puntuaciones de cada uno de los ítems de la encuesta. Para evaluar las diferencias entre sexos, se utilizó la prueba t de Student. Todos los análisis se realizaron el paquete estadístico SPSS en su versión 25.

3. RESULTADOS

Características de la muestra

En lo relativo a las variables sociodemográficas de los participantes (Tabla 1), aproximadamente la mitad eran de sexo femenino ($n = 18$, 56.3%), y la gran mayoría era de nacionalidad española ($n = 24$, 75%) y su nivel de estudios más altos era de Máster ($n = 20$, 60.5%). La mitad de los participantes ($n = 16$) ha necesitado buscar apoyo psicológico por causas relacionadas con su actividad laboral. En la Figura 1 se desglosan los participantes por provincias.

	n (%)
Sexo	
Masculino	14 (43.8)
Femenino	18 (56.3)
Nacionalidad	
Española	24 (75.0)
LATAM	8 (25.0)
Estudios	
Licenciatura/Grado	9 (28.1)
Máster	20 (60.5)
Doctorado	3 (9.4)
Apoyo psicológico	
Si	16 (50.0)
No	16 (50.0)
M (DT)	
Edad	42.19 (11.08)
Tiempo ejerciendo	15.50 (12.48)

Notas: LATAM = Países de Latinoamérica.

Tabla 1. Variables sociodemográficas (n = 32)

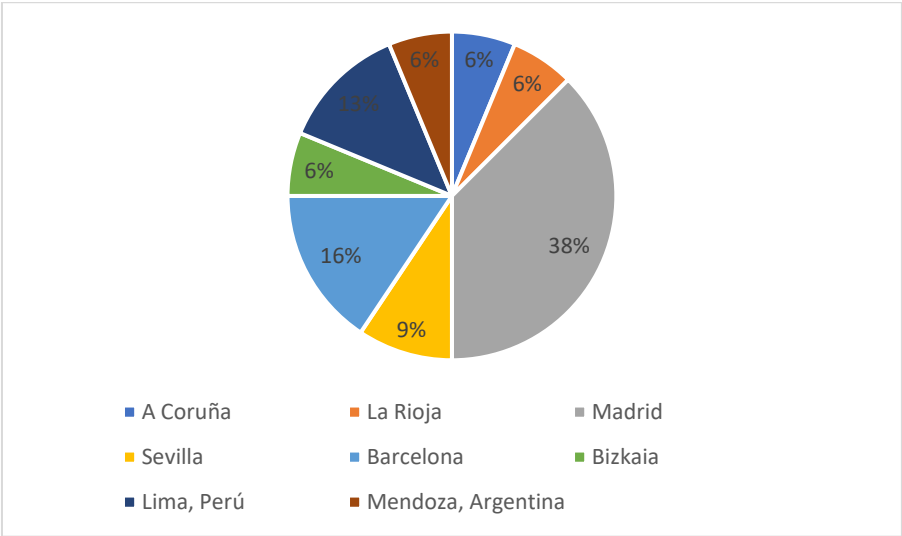


Figura 1. Distribución de la muestra por provincia de procedencia

Bienestar psicológico y Burnout

En cuanto a las preguntas formuladas sobre el bienestar psicológico de los abogados penalistas, aproximadamente la mitad se siente sobrecargado, saturado o agotado en el trabajo ($n = 75\%$), tienen que trabajar frecuentemente en casos que les impactan emocionalmente ($n = 62,2\%$), las decisiones que toman afectan a su salud mental, sintiendo sobrecarga, dolores de cabeza, insomnio o agotamiento ($n = 50\%$) y experimentan dolores de cabeza al tratar asuntos relacionados con los casos ($n = 46,9\%$). Aproximadamente, el mismo porcentaje considera que se deben tener las mismas habilidades emocionales entre penalistas ($n = 53,1\%$), y que estas deberían de formar parte de la formación de los abogados penalistas ($n = 78,2\%$). En relativamente pocos participantes, el entorno familiar del profesional se ha visto afectado por un caso polémico y/o muy mediático ($n = 12,5\%$), su reputación se ha visto afectada por el tipo de caso ($n = 21,9\%$), ha tenido que recurrir al alcohol para evadirse ($n = 15,6\%$), o se ha visto comprometido en casos que involucren su ética profesional ($n = 34,4\%$).

Por otro lado, una pequeña cantidad de los encuestados considera que la moral y las decisiones legales que se deban tomar no están relacionadas ($n = 15,7\%$), que haya enfrentado situaciones en las que, tras la pérdida de un juzgado, ha experimentado algún tipo de amenaza o venganza ($n = 25\%$), se han visto obligados a rechazar un caso por posibles consecuencias emocionales ($n = 31,4\%$) o han tenido abandonar un caso por cuestiones emocionales, como una posible carga emocional excesiva ($n = 31,3\%$). Además, ninguno de los encuestados considera que los abogados penalistas reciben el suficiente apoyo emocional y psicológico, contando con instituciones que ayuden a reducir el estrés ($n = 0\%$).

	n	%
Me siento sobrecargado/a, agotado/a y saturado/a en el trabajo		
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Indiferente	5	12.5
Un poco de acuerdo	11	15.6
Bastante de acuerdo	8	34.4
Totalmente de acuerdo	4	25.0
Trabajo frecuentemente en casos que me impactan emocionalmente		
Bastante en desacuerdo	6	18.8
Un poco en desacuerdo	1	3.1
Indiferente	5	15.6
Un poco de acuerdo	6	18.8

Bastante de acuerdo	9	28.1
Totalmente de acuerdo	5	15.6
Mi entorno familiar se ha visto afectado tras defender un caso polémico y/o muy mediático		
Totalmente en desacuerdo	12	37.5
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Un poco en desacuerdo	7	21.9
Indiferente	5	15.6
Totalmente de acuerdo	4	12.5
Mi reputación se ha visto afectada al defender acusados de delitos graves, como abuso sexual, homicidio, asesinato, secuestro, corrupción, etc.		
Totalmente en desacuerdo	13	40.6
Un poco en desacuerdo	9	28.1
Indiferente	3	9.4
Un poco de acuerdo	7	21.9
Consumo alcohol para evadirme de mi trabajo debido a la presión psicológica que me provoca		
Totalmente en desacuerdo	22	68.8
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Un poco en desacuerdo	1	3.1
Un poco de acuerdo	1	3.1
Bastante de acuerdo	4	12.5
Experimento dolores de cabeza frecuentes al tratar asuntos de mi trabajo, como tomar decisiones involucradas con la defensa de acusados, por ejemplo, de criminales		
Totalmente en desacuerdo	7	21.9
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Un poco en desacuerdo	4	12.5
Indiferente	2	6.3
Un poco de acuerdo	4	12.5
Bastante de acuerdo	6	18.8
Totalmente de acuerdo	5	15.6
Me veo comprometido/a ante casos que involucren mi ética profesional		
Totalmente en desacuerdo	13	40.6
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Indiferente	4	12.5

Un poco de acuerdo	3	9.4
Bastante de acuerdo	8	25.0
Esas decisiones comprometidas afectan a mi salud mental, de modo que, he experimentado síntomas como dolores de cabeza, insomnio, agotamiento, sobrecarga, etc.		
Totalmente en desacuerdo	9	28.1
Bastante en desacuerdo	3	9.4
Indiferente	4	12.5
Un poco de acuerdo	3	9.4
Bastante de acuerdo	5	15.6
Totalmente de acuerdo	8	25.0
No veo relación entre la moral y las decisiones legales que debo tomar		
Totalmente en desacuerdo	13	40.6
Bastante en desacuerdo	4	12.5
Un poco en desacuerdo	6	18.8
Indiferente	4	12.5
Un poco de acuerdo	2	6.3
Bastante de acuerdo	3	9.4
He tenido que rechazar un caso por posibles consecuencias emocionales que pudiese conllevarme		
Totalmente en desacuerdo	18	56.3
Bastante en desacuerdo	2	6.3
Indiferente	2	6.3
Un poco de acuerdo	2	6.3
Bastante de acuerdo	2	6.3
Totalmente de acuerdo	6	18.8
Creo que, entre abogados penalistas, debemos tener la misma habilidad emocional		
Totalmente en desacuerdo	7	21.9
Un poco en desacuerdo	2	6.3
Indiferente	6	18.8
Un poco de acuerdo	5	15.6
Bastante de acuerdo	8	25.0
Totalmente de acuerdo	4	12.5
Considero que este tipo de habilidades emocionales deberían de formar parte de la formación de los abogados penalistas		
Totalmente en desacuerdo	3	9.4

Bastante en desacuerdo	1	3.1
Un poco en desacuerdo	3	9.4
Un poco de acuerdo	7	21.9
Bastante de acuerdo	4	12.5
Totalmente de acuerdo	14	43.8
He enfrentado situaciones en las que, tras la pérdida de un condenado, he experimentado algún tipo de amenaza, venganza, etc.		
Totalmente en desacuerdo	20	62.5
Bastante en desacuerdo	2	6.3
Un poco en desacuerdo	2	6.3
Bastante de acuerdo	4	12.5
Totalmente de acuerdo	4	12.5
Me he visto obligado/a a abandonar un caso por cuestiones emocionales, como una posible carga emocional excesiva, etc.		
Totalmente en desacuerdo	20	62.5
Bastante en desacuerdo	2	6.3
Bastante de acuerdo	4	12.5
Totalmente de acuerdo	6	18.8
Creo que los abogados penalistas reciben el suficiente apoyo emocional o psicológico, con multitud de instituciones que ayuden a reducir, por ejemplo, el estrés laboral.		
Totalmente en desacuerdo	28	87.5
Un poco en desacuerdo	2	6.3
Indiferente	2	6.3

Tabla 2. Preguntas sobre bienestar psicológico (n = 32)

Finalmente, en la Tabla 3 se muestran las puntuaciones medias de las tres dimensiones del MBI. Se obtuvieron puntuaciones altas en las variables Cansancio emocional ($M_{total} = 29.40$, $DT = 12.19$) y Despersonalización ($M_{total} = 15.09$, $DT = 6.38$), y valores bajos en Realización personal ($M_{total} = 27.71$, $DT = 8.79$). En las tres variables las puntuaciones de las mujeres son más elevadas que las de los hombres, pero solo se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la variable Cansancio emocional ($t(30) = -2,37$, $p = 0.024$).

	t	M (DT)
MBI – Cansancio emocional	-2.37*	
Puntuación total		29.40 (12.19)
Puntuación hombres		24.00 (14.19)
Puntuación mujeres		33.61 (8.62)
MBI – Despersonalización	-0.96	
Puntuación total		15.09 (6.38)
Puntuación hombres		13.85 (7.43)
Puntuación mujeres		16.05 (5.46)
MBI – Realización personal	-1.48	
Puntuación total		27.71 (8.79)
Puntuación hombres		25.14 (10.89)
Puntuación mujeres		29.72 (6.37)

Notas: MBI = Inventario de Burnout de Maslach.

Tabla 3. Puntuaciones Inventario de Burnout de Maslach (n = 32) y prueba t de Student para diferencia de medias entre sexos

4. DISCUSIÓN

A través de la encuesta se obtuvo que gran parte de los encuestados confirman haberse sentido agotados, sobrecargados o saturados en el trabajo. De igual forma, un gran porcentaje afirma que varios de los casos con los que ha trabajado lo han impactado emocionalmente, las decisiones tomadas también influyen en su salud mental, y así gran parte siente dolores de cabeza frecuentes o insomnio. Más de la mitad de los participantes concuerdan en que existen ciertas habilidades esenciales para dedicarse al ámbito penal, y se dio una cantidad relativa aún mayor de individuos que opinan que ese tipo de habilidades deberían de estar presentes en la formación.

Pocos participantes se han visto afectados por un caso polémico y/o muy mediático, su reputación se ha visto afectada por el tipo de caso, han tenido que recurrir al alcohol para evadirse o se han visto comprometidos en casos que involucren su ética profesional.

Asimismo, una menor porción de encuestados considera que la moral y las decisiones legales que se deban tomar no se interfieren entre ellas, por lo que la mayoría considera y ve relación entre ambas, han experimentado algún tipo de amenaza tras la pérdida de un juicio y han rechazado un caso por motivos emocionales. Sorprendentemente, ninguno de los participantes cree que los abogados penalistas reciban el suficiente apoyo psicológico por parte de algunas instituciones.

Los resultados sobre la encuesta confirman varias teorías y ponen en duda otras, y no solo eso, sino que también plantean cuestiones sobre las condiciones laborales o el apoyo psicológico en la profesión. En primer lugar, los resultados obtenidos, tanto sobre la gran sobrecarga y saturación entre penalistas, como en la gran mayoría de participantes que consideran que experimentan dolores de cabeza o insomnio tras haber tomado decisiones complicadas, evidencian que un alto porcentaje de los abogados penalistas experimentan niveles significativos de estrés, ansiedad y agotamiento emocional en su profesión. De esta manera, apoyan, incluso aumentando las cifras, estudios como el de la American Bar Association, donde el 41% de los abogados encuestados considera que su trabajo tiene un efecto negativo en su salud mental, y casi la mitad admite haber experimentado fatiga extrema, alteraciones emocionales e incluso pensamientos negativos. De esta manera, concuerdan con diversas opiniones, como la del abogado Ceballos, quien piensa que estos profesionales del Derecho se enfrentan a una gran sobrecarga laboral, discriminación y maltrato, lo que afecta a su salud mental. La evaluación del estrés laboral y síndrome de Burnout en Colaboradores de Firma de Abogados realizada en la Ciudad de Bogotá (2019), también presenta en un 15% un destacable síndrome de burnout y una desviación de estrés, además de agotamiento emocional, deterioro laboral, etc. En otro caso (Krill, Patrick R. JD, LL.M.; Johnson, Ryan MA; Albert, Linda MSSW, 2016), los niveles de depresión, ansiedad y estrés fueron significativos, dándose que el 28%, el 19% y el 23% experimentaron síntomas de depresión, ansiedad y estrés. De esta manera y generalizando, siguen siendo seis de cada diez abogados los que sufren ansiedad y casi la mitad fatiga y alteraciones emocionales. Este tipo de alteraciones pueden derivar en problemas más graves, tal y como señala el estudio del Ilustre Colegio de la Abogacía de Madrid (ICAM), revelando que el 60% de los abogados padecen ansiedad, y casi la mitad experimenta síntomas de depresión. Estos hallazgos también coinciden con un informe de InfoJobs de 2022, que reveló que el 32% de los trabajadores que pensaron en dejar su trabajo lo hicieron para cuidar su salud mental, incluso por encima de motivos económicos. Además, la Guía del Mercado Laboral de Hays señala que el 43% de los empleados presenta fatiga laboral a causa de jornadas largas y la constante presión de cumplir con los resultados esperados. Según el informe de Economist & Jurist, el 63% de los abogados experimenta un alto nivel de agotamiento y el 24% una baja eficacia laboral, lo que deja claro que contribuye en el rendimiento de cada abogado.

Por otro lado, destacan las cifras de abogados que están de acuerdo en que la moral y ética interfieren en la toma de decisiones, lo que se puede interpretar de

diferentes maneras. En primer lugar, significa que los abogados deben lidiar con sus valores éticos, equilibrando la justicia y la ley. Además, la influencia del burnout y el estrés aumenta, ya que, si la toma de decisiones incluye un conflicto entre lo moral y lo legal, significa que se puede originar una carga emocional añadida. Asimismo, si los penalistas relacionan ambos conceptos, esto podría deberse a que influye en ellos directamente la percepción pública. Cabe destacar que la formación de estos profesionales es un aspecto clave a la hora de formarse, y así se puede concluir que es necesario reforzar esta formación para ayudarles a gestionar mejor las situaciones futuras que puedan experimentar.

El estrés crónico, manifestado con un estado de agotamiento físico y mental que permanece a largo plazo, afectando la autoestima y la personalidad del trabajador, deriva en el famoso Burnout. De esta manera, el Burnout puede afectar a la salud mental, aumentando el riesgo de enfermedades cardiovasculares, depresión y reduciendo la calidad de vida.

Respecto a la Tabla 3, las puntuaciones más altas fueron las de cansancio emocional y despersonalización, y las más baja la de realización personal. Por otro lado, las mujeres tienen puntuaciones más altas que los hombres en las tres variables, destacando en el cansancio emocional.

Los resultados del MBI muestran claramente que los abogados encuestados presentan Burnout. Las elevadas puntuaciones en diferentes variables indican un agotamiento genérico, junto a una desconexión emocional con su trabajo.

Todos estos datos sugieren que ser un profesional en el ámbito de la abogacía penal conlleva una posible carga psicológica importante. Seguidamente, se propondrán, haciendo referencia a la introducción y marco teórico, una serie de posibles causas que hayan podido influir en las consecuencias ya citadas.

Posiblemente, las principales fuentes, como el estrés, provengan de factores como la presión por parte de la sociedad o la familia o las horas de trabajo ilimitadas. Está claro que se justifica solo que el trabajo del abogado es razón suficiente para experimentar este tipo de estrés, entre otras cosas porque las demandas sociales profesionales pretenden que den soluciones rápidas, lo que significa que existe una clara presión social. Sin embargo, el estudio no confirma que se deban a factores, como, por ejemplo, los dilemas éticos dentro de uno mismo, debido a que un pequeño porcentaje de los encuestados considera que la moral y las decisiones legales se influyen entre ellas. El trabajo, como factor estresante, demanda una gran dedicación en cuanto a las horas. Esto junto a una mala coordinación de la vida personal y laboral, y el alto nivel de presión ya nombrado, contribuye al desencadenamiento de un alto grado de estrés entre los profesionales. Por otra parte, otra posible causa puede estar relacionada con la rápida evolución de las leyes y las regulaciones relacionadas con la tecnología, un gran desafío para los penalistas. Gracias a esto, los abogados se mantienen actualizados sobre las últimas novedades en materia de ciberseguridad, delitos informáticos y privacidad en línea, algo que puede llegar a ser perjudicial, ya

que en pocos momentos podrían desconectar. Por otra parte, el trabajo, en concreto, de la abogacía penal, es bastante particular, ya que implica mayor desgaste mental al enfrentar situaciones más complicadas, y así lo confirma la encuesta. Igualmente, el contacto directo con los problemas de los clientes puede afectar a la salud mental de los abogados. A esto se le atribuye el nombre de trauma vicario, tal y como se ha explicado en el marco teórico. Sufrir este trauma indirecto puede derivar en una serie de síntomas como lo son la negación, la tristeza, la desesperación, la ira, la dificultad para concentrarse, o síntomas físicos como dolores de cabeza o aceleración del ritmo cardíaco. Además, autores como Levin y Greisberg, creen que la carga de trabajo con clientes traumatizados es la principal razón para el estrés entre penalistas.

De forma similar, el problema puede radicar en la formación que reciben los abogados, según M. Young, que realizó una serie de estudios en 36 facultades de EEUU. Esto se debía a que los estudiantes padecían de ansiedad, depresión, abuso de sustancias y otros problemas de salud mental en altas tasas. Lo que podría relacionarse con futuros problemas en su profesión. Muchos otros autores consideran que simplemente la naturaleza de su trabajo emocionalmente demandante es estresante. Además, las largas jornadas laborales y la complejidad de los casos penales afecta a los abogados, que lidian con situaciones de tensión, involucrándose en defender delitos graves, lidiar con el sufrimiento de las víctimas, etc.

Cabe destacar que puedan existir infinitas variables ocultas, como la auto exigencia, las situaciones personales de cada uno, etc. Además, la falta de apoyo psicológico en la profesión también contribuye al desgaste emocional de los penalistas, y así lo confirman los encuestados, destacando que ninguno considera que se recibe el suficiente apoyo emocional en su profesión. Aunque el ICAM ha implementado iniciativas de apoyo, esto no da resultados y no se da la suficiente importancia a los abogados. La gran falta de programas para estos cuidados puede provocar que factores como el estrés o el agotamiento traigan consigo una defensa menos efectiva para los acusados. Aparte de en esta encuesta, muchos otros abogados afirman que sus organizaciones responden inadecuadamente a sus problemas (IBA, 2023).

Muchos de los encuestados están de acuerdo en que se deben compartir ciertas habilidades entre abogados penalistas. Quizá puedan referirse, tal y como señala *FitzGerald Law Company*, a habilidades de litigación y negociación, empatía, capacidad de análisis y ética profesional, o a otras habilidades técnicas, teniendo en cuenta, por ejemplo, la interpretación de normas y la redacción de contratos. Sin embargo, existen otras habilidades emocionales y de adaptación, las soft skills, que han sido dejadas de lado. Estas son las habilidades sociales y emocionales que ayudan a interactuar con los demás, como pueden ser la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional, o incluso habilidades ya citadas, como la empatía.

En este caso, son pocos los individuos que afirman recurrir al alcohol para evadirse de su trabajo, y así se contradicen con otras encuestas nombradas en la introducción. Quizá esto se deba al miedo a aceptar las soluciones de cada uno ante sus problemas, por presiones o miedo a los estigmas. Sin embargo, no se puede realizar ninguna afirmación sólida en cuanto a esto.

En cuanto a los posibles sesgos sobre la encuesta, se debe señalar que la muestra utilizada consistió en un pequeño número de encuestados, solamente 32, lo que limita el nivel de confianza, lo que puede influir en la generalización respecto a toda la población. Además, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia, lo que podría significar que los encuestados fueran individuos que tuvieron cierta accesibilidad a la encuesta, pudiendo, de nuevo, influir al generalizar erróneamente los resultados.

Por otra parte, el hecho de que las mujeres tengan puntuaciones más altas, haciendo referencia a los resultados del MBI, significa que pueden estar experimentando un mayor agotamiento, lo que confirma las diferenciaciones que realizan varios autores entre mujeres y hombres respecto a su impacto emocional, tal y como se menciona en la introducción y marco teórico. Esto podría deberse a factores como el machismo, expectativas sociales adicionales, lidiar con el trabajo y tareas del hogar simultáneamente, etc.

Los resultados destacan la necesidad de ofrecer recursos de apoyo emocional y estrategias para reducir el estrés en este campo profesional.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo ha demostrado que existe un gran impacto emocional entre los abogados penalistas, y que esto afecta considerablemente a su salud mental. Todo ello se evidencia tanto en los estudios previos como en la encuesta realizada. Factores como la gran carga de trabajo, la presión y los casos complejos contribuyen al agotamiento emocional, estrés crónico y el Burnout, sobre todo en mujeres, que experimentan mayores puntuaciones sobre cansancio emocional, según los datos obtenidos. Se han recogido los suficientes datos para dar evidencia a la hipótesis planteada inicial sobre el impacto emocional en abogados penalistas, enfocándose en el Burnout y en la falta de apoyo profesional. Además, se han desarrollado propuestas para reducir los efectos negativos que puedan recibir estos profesionales a causa de su trabajo estresante.

Se ha explorado sobre cómo el trabajo en el ámbito penal puede generar un agotamiento emocional en su vida personal, analizando así su impacto emocional, tal y como se propuso. Los resultados confirmaron que la gran mayoría de los encuestados sufren altos niveles de estrés, ansiedad y cansancio emocional, lo que apoya a la hipótesis sobre el Burnout. También se investigaron las diferentes causas

para el Burnout, indagando en las posibles fuentes del estrés. Asimismo, se consiguió evaluar el bienestar emocional a través de la encuesta, para poder analizar la posibilidad de contraer el Síndrome de Burnout desde una primera persona, junto con otros factores que pudiesen provocarlo. Aunque la muestra fue pequeña, los datos proporcionaron información relevante sobre el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal. Por otro lado, se dieron diferencias de género, mostrando que las mujeres presentan en mayor medida un cansancio emocional y despersonalización respecto a los hombres.

A pesar de la importancia que tienen los abogados penalistas para la sociedad, existe una gran falta de apoyo psicológico especializado y una escasa formación en cuanto habilidades emocionales dentro de la abogacía penal. Es importante que las instituciones tomen conciencia sobre esto, y adopten medidas para ofrecer apoyo a estos profesionales, como las propuestas por Kearney y Benito y cols., el programa Bienestar Integral ICAM u otras medidas, desarrolladas en el marco teórico.

Es hora de reconocer que el cuidado mental de estos profesionales es fundamental para la efectividad de su trabajo. ¿Hasta qué punto podemos confiar en un sistema de justicia cuando no se valora la salud mental de quienes lo manejan? Es importante recordar que los abogados también son humanos, y su bienestar mental no es un lujo, es una necesidad. Conviene recordar también que la justicia no solo se defiende en los tribunales, sino también en la mente y el corazón de quienes la ejercen.

BIBLIOGRAFÍA

- Acinas, María Patricia (2012). «Burn-out y desgaste por empatía en profesionales de cuidados paliativos», *Revista digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(4), 1-22.
- AliaContigo. (s.f.) *Impacto emocional del cáncer*.
- Alter Mutua. (s. f.). *¿Por qué ser abogado? Vocación vs. profesión*. <https://www.altermutua.com> [09/02/2023]
- Azeem, Muhammad, Arouj, Kehkashan y Hussain, Malik Mureed (2020). «Lawyers' problems and their relationship with perceived stress and occupational burnout: A study on lawyers practicing civil and criminal law», *Review of Education, Administration and Law (REAL)*, 3(3), 543-552.
<https://doi.org/10.47067/real.v3i3.100>
- Belmonte Crespo Abogados (2023). *Desafíos y oportunidades para el abogado de derecho penal en la era digital*. <https://belmontecrespoabogados.com/desafios-y-oportunidades-para-el-abogado-de-derecho-penal-en-la-era-digital/> [10/04/2023]
- Calabrese, Gustavo (2006). «Impacto del estrés laboral en el anestesiólogo», *Colombian Journal of Anesthesiology*, 34(4), 235-240.

- CECAMAGAN (2023). *La salud mental de los abogados y el estrés de la profesión*. <https://www.cecamagan.com/en-los-medios/salud-mental-los-abogados-estres-profesion> [24/06/2023]
- Cinco Días. (2024). *La salud mental en la abogacía: un desafío urgente y colectivo*. <https://cincodias.elpais.com> [09/10/2024]
- «Derecho penal: historia del derecho penal 1», *El Abogado Virtual*, YouTube, https://www.youtube.com/watch?v=sX3XQ6_xpD8 [30/11/2024]
- El País. (2024). *Abogados al límite de su salud mental: ¿es el fin del estigma?* [09/10/2024]
- El País. (2024). *La salud mental en la abogacía: un desafío urgente y colectivo*. Cinco Días. <https://cincodias.elpais.com/legal/2024-10-09/la-salud-mental-en-la-abogacia-un-desafio-urgente-y-colectivo.html> [09/10/2024]
- El Peruano. (s.f.). *La resiliencia de los abogados en la práctica*. https://www.elperuano.pe/noticia/116859-la-resiliencia-de-los-abogados-en-la-practica?utm_source
- Economist & Jurist. (2021). *El 15,1% de los abogados sufre desgaste profesional*. *Economist & Jurist*. <https://www.economistjurist.es/noticias-juridicas/sindrome-de-burnout-en-la-abogacia-ii-el-151-de-los-abogados-sufre-desgaste-profesional-y-los-mas-vulnerables-son-los-generalistas-procesalistas-y-penalistas/> [15/10/2021]
- Field, Rachel, Duffy, James y James, Colin (2016). *Promoting Law Student and Lawyer Well-Being in Australia and Beyond*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315602530>
- Figley, Charles Richard (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York: Brunner.
- Fischman, Yael (2008). «Secondary trauma in the legal professions, a legal perspective», *Torture*, 18(2), 107-115.
- FitzGerald Law Company (s. f.). *Defensa Penal – Caso Criminal – Preguntas Frecuentes*. <https://www.fitzgeraldlawcompany.com/espanol/preguntas-frecuentes/defensa-penal/> [02/09/2024]
- Fundación ICAM Cortina. (2023). *Estudio sobre Salud Mental de la Abogacía Madrileña: l ICAM rompe con el tabú de la salud mental en el sector legal*. Fundación ICAM. <https://fundacion.icam.es/i-estudio-sobre-salud-mental-de-la-abogacia-madrilena-el-icam-rompe-el-tabu-de-la-salud-mental-en-el-sector-legal/> [10/07/2023]
- Freire, María Alejandra et al. (2015). «Síndrome de burnout: un estudio con profesores», *Salud Trabajo. (Maracay)*, 23(1), 19-27. <https://ve.scielo.org/pdf/st/v23n1/art03.pdf>
- GIA (2023). *La depresión en la profesión jurídica*. <https://gia.miami/es/rehab-blog/la-depresion-en-la-profesion-juridica> [20/06/2023]
- Hasnain, Nazish, Shahid, Nadeem y Khan, Saeed (2010). Stress and well-being of lawyers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(1), 165-168. <https://jiaap.in/wp-content/uploads/2010/02/18.pdf>
- Herman, Judith Lewis (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—From domestic abuse to political terror*. Basic Books.

- Hoyos Ceballos, Erika (2024). *Una tarea colectiva*. <https://elpais.com/america-colombia/2024-11-14/una-tarea-colectiva.html> [14/11/2024]
- Idealex.press. (2023). *Estudio revela predictores de suicidio en los abogados*. <https://idealex.press/estudio-revela-predictores-de-suicidio-en-los-abogados/> [01/08/2023]
- IBA. (2023). *Informe sobre el bienestar mental en la profesión legal*. <https://ibanet.org> [10/11/2023]
- International Bar Association (2021). *Bienestar mental en la profesión jurídica: Un estudio global*. International Bar Association. <https://www.ibanet.org/document?id=IBA-report-Mental-Wellbeing-in-the-Legal-Profession-Spanish> [10/12/2021]
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (s. f.). *Estrés laboral*. <https://www.insst.es/materias/riesgos/riesgos-psicosociales/estres-laboral> [10/07/2023]
- Krill, Patrick R., Johnson, Ryan y Albertal, Lynda (2016). «The Prevalence of Substance Use and Other Mental Health Concerns Among American Attorneys», *Journal of addiction medicine*, 10(1), 46–52. <https://doi.org/10.1097/ADM.0000000000000182>
- Kushner, Harold S. (2004). *When Bad Things Happen to Good People*. New York: Anchor Books.
- La Mente es Maravillosa. (2023). *Estrés psicológico entre los abogados: ¿por qué ocurre y cómo afrontarlo?* <https://lamenteesmaravillosa.com/estres-psicologico-abogados>
- Legal Today. (2014). *Inteligencia emocional y abogados: cuando las emociones suman*. <https://www.legaltoday.com/opinion/blogs/gestion-del-despacho-blogs/blog-manual-interno-de-gestion/inteligencia-emocional-y-abogados-cuando-las-emociones-suman-2014-09-11/> [11/09/2024]
- LegalToday. (2021). *Cuando el abogado carga con el drama del cliente: el trauma vicario en la abogacía*. <https://www.legaltoday.com/gestion-del-despacho/recursos-humanos/cuando-el-abogado-carga-con-el-drama-del-cliente-el-trauma-vicario-en-la-abogacia-2021-09-28/> [28/09/2021]
- Legaltoday. (2011). *El estrés laboral en el abogado*. <https://www.legaltoday.com/opinion/articulos-de-opinion/el-estres-laboral-en-el-abogado-2011-06-30> [10/07/2023]
- Levin, Amy P. y Greisberg, Sandra (2003). «Vicarious trauma in Attorneys», *Pace Law Review*, 24(11), 245-252. <https://doi.org/10.58948/2331-3528.1189>
- Medical News Today. (2019). *¿Qué es un trauma? Tipos, síntomas y tratamientos*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/es/que-es-trauma> [02/07/2019]
- Microjuris. (2019). *Examinemos el mito de que la abogacía es de personas <<insensibles y frías>>*. Microjuris al Día. <https://aldia.microjuris.com/2019/06/15/examinemos-el-mito-de-los-abogados-insensibles-y-frios/> [15/06/2019]
- Miranda Hiriart, Gladys (2018). «¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental?», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83).Universidad de Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772009/27957772009.pdf>

- Muñoz Guzmán, Jorge Luis y Páez Altamirano, Elisabeth Denisse (2022). *Prevalencia del síndrome de burnout en abogados según su área de ejercicio profesional en Quito, Ecuador*. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/14395/1/UDLA-EC-TMSSO-2022-157.pdf>
- Noticias Jurídicas. (2023). *Abogado y abogada, ¿está su salud mental en orden? Estas señales le ayudarán a dar respuesta*. https://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/19611-abogado-y-abogada-iquest%3Besta-su-salud-mental-en-orden-estas-senales-le-ayudaran-a-dar-respuesta/?utm_source [10/04/2023]
- Noticias Jurídicas. (2023). *El 60% de los abogados padece ansiedad; casi la mitad, depresión, según un estudio del ICAM*. <https://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/19414-el-60-de-los-abogados-padece-ansiedad%3B-casi-la-mitad-depresion-segun-un-estudio-del-icam> [10/04/2023]
- Psicología y Mente. (s. f.). *Vulnerabilidad emocional*. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/vulnerabilidad-emocional> [27/01/2024]
- Sotelo Rodríguez, Juan Diego, Cubillos Gutiérrez, Yeny Alexandra y Castañeda Niebles, Jairo César (2019). *Evaluación del estrés laboral y síndrome de burnout en colaboradores de firma de abogados COOSOLISERV en la ciudad de Bogotá*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias Empresariales, Bogotá, Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/items/946f7ca7-a335-4040-a3ca-63fd8b0b48f5> [20/12/2023]
- The Impact Lawyers. (2024). *El bienestar y la salud mental de los abogados*. <https://theimpactlawyers.com/es/articulos/el-bienestar-y-la-salud-mental-de-los-abogados> [27/01/2024]
- Universidad de los Andes. (s. f). *Efectos de omisión y magnificación del daño intencional en las decisiones morales de los abogados penalistas*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitsreams/f4fc5eb3-0c9c-4a78-b4e7-aedcaa58f05d/download> [01/04/2024]
- Young, Kristin M. (2020-2021). «Understanding the social and cognitive processes in law school that create unhealthy lawyers», *Fordham Law Review*, 89, 2575. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/flr89&div=101&id=&page=>

EXPLORANDO LA INCIDENCIA DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL SEGUNDO CICLO.

LAURA CALVO AYUELA

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

En la actualidad, se está viendo cómo se incluye como gratuito un nuevo período educativo en la etapa de Educación Infantil, en concreto el primer ciclo de esta etapa educativa. Esta introducción me generó varias dudas sobre este tema. Me interesa saber si existen diferencias entre los niños que cursan el primer ciclo de educación infantil y los que no a la hora de estudiar el segundo ciclo, tanto en el aspecto social como cognitivo.

He elegido este tema para mi trabajo de investigación del BIE porque me quiero dedicar a la educación infantil y me parece interesante comprobar si esta labor del educador puede afectar a la vida del alumno, especialmente en la etapa temprana del desarrollo hasta los seis años.

Además, siempre he estado en contacto con niños de esta edad en el contexto familiar y siempre me ha gustado ayudar en las actividades que se les preparaban en mi pueblo.

1. 2. Objetivos

Los objetivos que se plantean en este trabajo se pueden concretar en los siguientes:

Estudiar si la etapa de primer ciclo de Ed. Infantil afecta al desarrollo de los niños y si genera diferencias en los que se encuentran escolarizados y los que no lo han estado al incorporarse al segundo ciclo de EI.

Aprender sobre la evolución y desarrollo de los niños durante los primeros años de vida.

Descubrir el punto de vista de los educadores sobre los métodos educativos beneficiosos y su posible efecto en la experiencia educativa de los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. La Educación Infantil en el sistema educativo actual

La educación infantil es el primer nivel educativo del conjunto de etapas que configuran nuestro sistema educativo actual. Comprende desde el nacimiento hasta los seis años y, aunque esté relacionado con la educación primaria, funciona como una etapa con entidad propia y con finalidad propedéutica(preparatoria) para la siguiente etapa educativa, la de educación primaria

Actualmente, la educación infantil está dividida en dos ciclos. El primero está dirigido a los niños de 0 a 3 años. Durante muchos años ha sido una educación no gratuita, pero, desde el curso 22-23, se puso en marcha un programa de gratuidad de forma escalonada que comenzó con la edad de 2-3 años hasta llegar a este curso (2024-2025) en el que la gratuidad abarca ya a los tres cursos del primer ciclo. En este ciclo se basa mi investigación, centrado principalmente en un gran debate entre las familias que consideran que la escolarización en esta etapa afecta de forma positiva a los menores y las que piensan que de forma negativa. Existen personas que creen que en este ciclo no se produce ningún tipo de aprendizaje y su asistencia a un centro educativo se debe simplemente a motivos de conciliación familiar de los padres que no pueden estar con ellos, pero los educadores defienden su labor en la educación de los bebés y en el impacto favorable que esta genera en su desarrollo.

Incluir este ciclo en los centros requiere una adaptación de prestaciones donde se imparte, puesto que son niños que requieren un plus de atención en tema de aseo y cuidado, frente a los de 3 años que se desenvuelven con mayor autonomía. Fernández Mañueco, el actual presidente autonómico de Castilla y León, enmarcó la iniciativa dentro de una gestión con la que querían incidir en la lucha contra la despoblación. «El porvenir está aquí», enfatizó el presidente de la Junta.

En el BOE, se ha incluido recientemente el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En él, se establece una nueva distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos

de las enseñanzas mínimas. De este modo, corresponde al Gobierno, con previa consulta a las comunidades autónomas, fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas.

El segundo ciclo de educación infantil está destinado a los niños de 3 a 6 años y es una educación que ya es gratuita desde hace años. Aunque no sea obligatoria, más del 95% de los niños españoles están escolarizados a los 3 años debido a su gratuidad y al convencimiento de los beneficios que aporta al desarrollo infantil la escolarización en las primeras edades.

El desarrollo infantil se puede ver afectado debido a muchos aspectos. Uno de ellos es el contexto diario de cada niño. La escuela infantil ha sido siempre un gran punto de debate a la hora de hablar de la educación, aún más relevante en los últimos años con la incorporación de la gratuidad del primer ciclo. Esta incorporación en el currículo nacional ha podido ser causada porque diversos estudios han revelado que es altamente positivo para el desarrollo infantil la incorporación más temprana a la escuela. Además, se pueden haber visto diferencias claras entre los niños que acudían previamente a la escuela infantil y los que no. Sin embargo, esta nueva incorporación puede estar causada por otros aspectos como factores económicos, para ayudar a las familias trabajadoras.

2.2. Ámbitos del desarrollo

El desarrollo de los niños en sus primeros años de vida es vital para su futuro por su gran facilidad para aprender y capacidad para cambiar. Los niños son todos muy distintos debido a causas variadas como su genética, entorno, cultura, el grupo social al que pertenece, el momento histórico, características y rasgos personales... Esta forma tan variada de crecer queda representada en las palabras de Vygotsky:

El desarrollo humano supone convertir a un recién nacido, que es todo potencialidades y posibilidades, en un miembro activo e integrado de la compleja sociedad que nuestra especie ha construido a lo largo de su historia cultural. El desarrollo nunca es idéntico en personas diferentes; cada ciclo vital se convierte en un camino único e irreplicable. En las primeras etapas de ese camino, el niño no se encuentra solo, quienes lo rodean, quienes se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades tienen mucho que hacer y decir en la forma en que cada niño o niña realiza su travesía particular a lo largo de la infancia. En este sentido, podríamos decir que el desarrollo de cada niño o niña constituye una trayectoria individual que siempre se construye en compañía de los demás.

(Vygotsky, 1978)

Abordaremos en los siguientes epígrafes algunas cuestiones sobre el desarrollo infantil. El desarrollo se va a dividir en varios apartados para dividir y estudiar de forma más efectiva y diferenciada los aspectos de la evolución y aprendizaje: ámbito cognitivo, ámbito socioafectivo, ámbito del lenguaje y la comunicación y ámbito físico (motor y sensorial).

Ámbito/área	ETAPA DE DESARROLLO
	2 a 3 años
Personal-social	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Se queda cerca del adulto</u> familiar alejándose gradualmente para integrarse en diferentes actividades. • <u>Muestra afecto hacia niños más pequeños</u> y animales domésticos. • <u>Empieza a conocer su cuerpo y tener conciencia del mismo</u> • Hace peticiones intencionadas según sus intereses
Adaptativa	<ul style="list-style-type: none"> • Se quita la ropa solo pero se viste con supervisión • Utiliza cuchara y tenedor y bebe en taza sin derramar demasiado • Colabora a ordenar en caso y la escuela cuando se le indica • Come de forma más autónoma todo tipo de alimentos • Va conociendo normas y hábitos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte
Motor (MF: Motricidad Fina; MG: Motricidad Gruesa)	<ul style="list-style-type: none"> • Construye una torre de 6-8 cubos (MG) • Chuta un balón con cierta precisión y coordina movimientos (MG) • Salta con ambos pies (MG) • Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar (MF) • Pasa páginas de 1 en 1 (MF)
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen un diálogo corto, hablando y dejando hablar a otra persona (2-3 palabras) • Utilizan el tono de pregunta para encontrar u obtener información • Sabe decir su nombre y de personas significativas cercanas • Emplea el "NO" de forma oral y no solo con el gesto • Responde preguntas sencillas
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Señala dos figuras • Saben el nombre de al menos 15 objetos • Incrementan su vocabulario a través de los cuentos • Localiza objetos o personas cuando no están presentes • Entona algunas canciones aprendidas y se mueve a su ritmo • JUEGO IMITATIVO

Figura 1: Tabla desarrollo a los 2-3 años
Fuente: indicadores de desarrollo infantil. uma.es

2.2.1. Desarrollo Cognitivo

Según investigadores de la fundación Pascual Margall y la universidad de Stanford, el ámbito cognitivo es la capacidad de los seres vivos para razonar y pensar. Este nos permite aprender, prestar atención, memorizar, hablar, leer, razonar, comprender...

Piaget (biólogo suizo muy relevante en la investigación de este tema), citado por Ordoñez & Tinajero (2005), definía el desarrollo cognitivo como el producto de los esfuerzos del niño y la niña por entender y actuar en su mundo. En cada etapa, el niño desarrolla una nueva manera de operar. Este desarrollo gradual ocurre por beneficios relacionados con la organización, adaptación y equilibrio.

Él sostiene que nuestro organismo tiene una organización interna con características propias que es la causante del funcionamiento correcto del organismo, que no varía. Los factores del proceso cognitivo para Piaget son el resultado de la combinación de cuatro áreas llamadas maduración, experiencia, interacción social y equilibrio. La maduración y herencia son innatas de los humanos porque están predeterminadas genéticamente, todo desarrollo que provenga de estas vías es irreversible. Sin embargo, las experiencias activas son a través de asimilación y acomodación. La interacción social es el intercambio de ideas y conductas que tiene el niño y niña con otras personas y el equilibrio, en la regulación y control de los puntos anteriores. (Saquicela, 2010)

Según Jean Piaget, existen seis mecanismos que determinan la evolución cognitiva. Son la asimilación, la acomodación, la adaptación cognitiva, el equilibrio, el esquema, la estructura y la organización, que en conjunto interactúan en cada una de las etapas que propone para el desarrollo cognitivo, las cuales se caracterizan por prevalecer en una determinada edad, con una serie de cambios que parten de lo simple hasta generar operaciones complejas. Piaget también destaca que el desarrollo cognitivo no es el resultado solo de la maduración del organismo ni de la influencia del entorno, sino la interacción de los dos. De manera general, se puede decir que el desarrollo cognitivo ocurre con la reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adaptativos al medio, a partir de la asimilación de experiencias y acomodación de estas de acuerdo con el equipaje previo de las estructuras cognitivas de los aprendices. (Piaget & Teóricos, 1976)

Diversas investigaciones demuestran que en los tres primeros años de vida se ha desarrollado el 90% del cerebro, según Arango de Narváez, Infante de Ospina & López de Bernal (2006). Durante este periodo, los niños aprenden más rápido. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea se le llama la plasticidad del cerebro humano. La necesidad de facilitar una estimulación correcta en el momento correcto conduce a la consideración de impartirla desde las etapas tempranas de la vida. Así surge el concepto de estimulación temprana.

El desarrollo establecido como normal o meta para los niños de dos a tres años cumple actividades cotidianas como las que podemos ver en la tabla desarrollo a los 2-3 años. En ella, aparecen varios ámbitos del desarrollo que también van a ser estudiados a lo largo del trabajo de investigación.

2.2.2. Desarrollo socioafectivo

El desarrollo socioafectivo, es una dimensión de desarrollo global de la persona. Permite al niño socializarse progresivamente, adaptándose a los diversos contextos de los que forma parte, estableciendo relaciones con los demás, desarrollando conductas en base a normas, valores y principios que rigen la sociedad.

El desarrollo socioafectivo de un ser humano está relacionado con aspectos claves de su personalidad, tales como: su estilo de afrontamiento, el tipo de relaciones que establece y su autoestima y autoconcepto. “Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner 2000:89).

Simultáneamente, esta dimensión implica la construcción de su identidad personal, del autoconcepto y la autoestima, en un mundo afectivo en el que establece vínculos, expresa emociones, desarrolla conductas de ayuda y empatía. Todo ello, contribuye a la consecución del bienestar y equilibrio personal.

Hay tres aspectos claves que influyen de forma directa en el desarrollo socioafectivo de los niños de 0 a 6 años: la figura del apego, la escuela y el ambiente. El desarrollo socioafectivo va a significar un momento clave para la primera infancia ya que va a tener consecuencias en la futura personalidad de los bebés.

La educación en las aulas pretende conseguir un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad de los alumnos. Por ello, es preciso tratar de que estos sean ciudadanos empáticos, solidarios y que sean capaces de prestar ayuda. Las escuelas deben dotarlos de competencias sociales y emocionales para integrarlos en sociedad, y trabajar competencias socio afectivas para que se sepan enfrentar a problemas reales, como son el fracaso escolar, el abandono y la ansiedad.

Un aspecto muy relevante en este desarrollo que se intenta aclarar en los niños es el autoconcepto, que se define como la imagen que tenemos de nosotros mismos. Se explica como el conjunto de atributos o características que utilizamos para definirnos como personas. El autoconcepto es un proceso que se desarrolla lo largo de nuestra vida en función de las características de las personas y del ambiente que nos rodea. Las descripciones que hacen niños de sí mismo varían en función de la edad, al igual que las personas más mayores. Al principio se describen de forma general y, con los años, se van describiendo más específicamente. El autoconcepto va muy ligado con la autoestima, más hablada entre la sociedad, pero igual de relevante que el autoconcepto. La autoestima es la visión que cada persona tiene de

su propia valía y competencias, es un conjunto de actitudes y juicios de valor que uno hace respecto él mismo. La valoración se da en función del aprecio que se le tenga a nuestra propia persona. Es un factor clave para el desarrollo de la personalidad. Una autoestima alta va a potenciar un mejor desarrollo del aprendizaje, en buenas relaciones con los iguales y padres y en la propia felicidad. En cambio, una autoestima baja, tenderá a desarrollar comportamientos de inseguridad, sentimientos de incompetencia y falta de valía pudiendo desarrollar comportamientos agresivos.

Dentro de lo normal, el desarrollo socioafectivo de un niño de dos o tres años comprende que, a esa edad, cumplen con lo obtenido en la tabla desarrollo a los 2-3 años en el área personal-social y adaptativa (Figura 1).

2.2.3. Desarrollo del Lenguaje

Entendemos por lenguaje, en sentido restringido, el código o combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que se vale de símbolos gobernados por reglas (Owens, 2006). Lo diferenciamos del habla, que es su expresión verbal (o escritura en el caso de la lengua escrita) y que usamos para transmitir significados. Por comunicación, entendemos el proceso de intercambio de mensajes (con cualquier método oral, gestual o escrito). (Gutiérrez & Ramírez, 2014)

Desde una perspectiva más comunicativa, el área del lenguaje se refiere a las habilidades en las que el niño podrá comunicarse con su entorno y el aspecto socioemocional que conlleva, que es la relación con otros niños y adultos. La adquisición de las habilidades comunicativas proporciona al niño seguridad emocional para fortalecer sus relaciones y confianza. En este aspecto, también puede ver un contexto de aceptación y expresión de las emociones y sentimientos a través de la palabra.

Un aspecto fundamental es que la adquisición de una lengua o idioma puede verse relacionada con el desarrollo cognitivo de cada niño ya que su capacidad de razonamiento se pone mucho en práctica a la hora de comprender. Ha quedado demostrado que los niños aprenden de forma mucho más rápida que los adultos por su desarrollo cerebral y plasticidad neuronal lo que les facilita mucho la tarea de la adquisición de un idioma nuevo. Es por ello por lo que muchas familias optan por enseñar otro idioma en casa o apuntar a sus hijos a colegios bilingües o con un segundo idioma en mente debido tanto a la facilidad para aprender un idioma a esa edad como por su gran utilidad en la vida futura tanto en aspectos personales como laborales.

En la tabla evolución del desarrollo del lenguaje (Figura 2) aparecen los indicadores de desarrollo de lenguaje durante el primer ciclo de educación infantil

divididos en varios sectores, aunque también aparecen en la figura 1 de forma más breve.

Tabla II. Etapas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (continúa en página siguiente...)

Edad	Pragmática	Semántica	Morfo-sintaxis	Fonética y fonología
Primer año	Adquiere los mecanismos básicos de la comunicación a un nivel no verbal: – Reacciona a la voz humana e identifica voces familiares – Presta atención a la cara del adulto – Ríe en voz alta – Parece contestar al adulto cuando le habla Empieza diferentes recursos para comunicar: – Jerga – Señalar con el dedo – Si/no corporal – Usa gestos naturales	Se interesa por el entorno inmediato Interpreta expresiones de la cara del adulto Comprende: – Palabras y expresiones apoyándose en la prosodia – Ordenes sencillas y situaciones familiares Puede utilizar dos o tres palabras aunque muy generalizadas, por ejemplo: agua para referirse a todos los líquidos		Identifica voces familiares Vocalizaciones Reduplicaciones silábicas Repite palabras
12-24 meses	Usa el lenguaje para: – Realizar peticiones – Expresar deseos y rechazos – Nombrar objetos – Compartir situaciones	Conoce y nombra objetos y acciones de la vida diaria Cada día va incorporando palabras nuevas Las palabras de uso múltiple van desapareciendo	Primeras palabras Etapa de la palabra-frase Posteriormente comienza a unir dos palabras Incorpora negación y pregunta Sintaxis propia (ausencia de nexos, de concordancia...) Es un habla de tipo telegráfico	Habla infantil: estrategias de aproximación a las palabras
24-36 meses	Gran interés por el lenguaje, pregunta por el nombre y el por qué de las cosas Se inicia en el relato de acontecimientos personales	Comprende situaciones y órdenes más complejas que implican relaciones entre objetos u acciones Comprende adjetivos sencillos (grande/pequeño) Comprende usos de los objetos Continúa ampliando su vocabulario día a día	Oraciones de tres elementos Empieza oraciones simples Comprende y expresa oraciones interrogativas (qué, quién, de quién, dónde, por qué, para qué) y afirmativas Uso de los artículos, marcadores de plural (-s y -es) y pronombres Se inicia en el uso de oraciones coordinadas sencillas	Cada vez se le va entendiendo mejor, aunque todavía pueden darse errores propios del habla infantil como por ejemplo: – Dificultades con la /d/, la /b/ y la /s/ y con la /r/ y la /r/ y la /r/ – Simplificación de sífonos y diptongos

Figura 2: tabla evolución del desarrollo del lenguaje

Fuente: Revista Pediatría de Atención Primaria. (2006). Volumen VIII, Número 32, Octubre/diciembre.

2.2.4. Desarrollo Físico

El desarrollo físico proviene de factores genéticos, considerados con frecuencia los responsables últimos del potencial biológico, así como de factores del medio ambiente, es decir, factores sociales, emocionales y culturales que interactúan entre sí de forma dinámica y modifican de forma significativa el potencial del crecimiento y desarrollo (Thelen, 1989).

Dentro de este aspecto, se diferencia el área motriz, que se relaciona con la habilidad para moverse y desplazarse. Esta permite al niño tener contacto con todo aquello que le rodea. Este ámbito comprende la coordinación entre lo que los niños ven y lo que tocan y se trabaja con actividades como dibujar y pintar entre otros.

La práctica psicomotriz en edades tempranas también debe ser preventiva, detectando precozmente los trastornos psicomotores o dificultades en el desarrollo del sujeto que afectan a la actividad global o a su relación con el entorno. (Chokler, 1988)

A los dos o tres años, los niños normalmente son capaces de realizar actividades motrices como las mostradas en la tabla desarrollo a los 2-3 años (Figura 1), en el apartado motor como construir una torre de 6-8 cubos (dentro de la motricidad gruesa) o pasar de páginas de 1 en 1 (dentro de la motricidad fina).

2. 3. Incidencia de la escolarización en la salud infantil

Varios estudios tratan de analizar las repercusiones que tiene, en la salud infantil, el hecho de estar escolarizado durante estos primeros años. A ello nos referiremos en este apartado del trabajo.

La opinión de numerosas familias suele estar dirigida a las desventajas que puede presentar la educación infantil. Entre ellas, el contacto con muchos niños puede causar que sus hijos se contagien de enfermedades o virus. Un estudio que observaba la cantidad de niños contagiados con enfermedades infecciosas y qué cantidad de ellos estaban escolarizados demostró que los escolarizados presentaron frente a los no escolarizados una media significativamente superior de episodios infecciosos (6,7 frente a 4,1), uso de antibióticos (1,3 frente a 0,4), visitas al pediatra (10,3 frente a 6,3) y visitas a urgencias hospitalarias (0,6 frente a 0,4) ($p < 0,0001$). Para cada grupo de edad, la diferencia mayor entre escolarizados y no escolarizados se da en el primer año de escolarización. Esta diferencia es máxima en el grupo de menor edad (riesgo relativo [RR]: 2,3).

La pediatra Lucía Galán Bertrand también transmitió que en el Congreso Nacional de Pediatría recomiendan no escolarizar a los niños antes de los dos años ya que se calcula que, de media, un niño que va a la guardería tendrá alrededor de

diez procesos febriles al año, casi uno al mes; y Antonio Jurado apunta que se han descrito unos 200 virus responsables del catarro común que se propaga con facilidad a través de la saliva que se elimina al toser por los juguetes y objetos que se manipulan.

La escuela infantil es un entorno de socialización, los niños se relacionan con otros de su misma edad y con las mismas características. Hay gente que opina que a las familias no se les prestan las suficientes ayudas para conciliar la vida familiar y la profesional. Si la madre y el padre trabajan y no pueden recurrir a un familiar, su última solución es dejar al hijo en la escuela, aunque no se encuentre bien. Y este se lo contagia a los demás. Actualmente, hay una normativa que registra con qué enfermedades infecciosas o fiebre los niños no pueden acudir al centro. Sin embargo, hay enfermedades que no están en la normativa o, que, si no se diagnostican a tiempo, pueden pasar desapercibidas en un inicio. Por otra parte, en estas edades tempranas es muy común que los niños enfermen durante la mañana, aunque estén bien la noche anterior. Siempre se ha de tener en cuenta que los docentes confían en que las familias no van a dejar a sus hijos enfermos y con posibilidad de contagiar al resto, aunque en muchos casos no lo puedan confirmar ni justificar de forma verídica.

Por lo tanto, en el aspecto sanitario, queda claro que cuantos menos niños tengan contacto entre ellos, menos enfermedades padecerán. Sin embargo, como hemos visto en otros ámbitos, la decisión sobre la idoneidad de cursar o no el primer ciclo de educación infantil no está tan clara.

2. 4. Variables externas que condicionan el desarrollo infantil

2.4.1. Diferencias según el mes de nacimiento

La educación en España se divide en cursos a los que acuden todos los niños nacidos en el mismo año, el curso comienza en septiembre y termina en junio. Esta organización causa que la posible diferencia de edad entre los niños que acuden al mismo curso sea cercana a un año, dependiendo de si han nacido en enero o en diciembre. En los primeros niveles educativos, especialmente en el primer ciclo de la educación infantil, la disparidad es más notoria ya que la diferencia de proporción de vida y desarrollo es mucho mayor. A medida que se va creciendo, esos meses de diferencia no son tan importantes y toma más relevancia la calidad y lo aprendido en esos años. (Lauaxeta Ikastola, n.d.)

Sin embargo, según el informe de PISA de 2022, los niños nacidos en diciembre suelen obtener peores resultados y repiten curso un 44% más que los nacidos en enero en educación primaria y secundaria.

Al ser diferencias que van desapareciendo, la educación infantil es el sector educativo más afectado por ello. Este factor podría provocar la siguiente duda: si las

diferencias en el desarrollo podrían verse relacionadas simplemente porque en esta etapa hay una diferencia de edad que afecta de forma muy relevante a los niños. Pero en el segundo ciclo de educación infantil, hay niños que nacen a principios y finales de año tanto que han acudido al primer ciclo como que no han acudido y los educadores podrían ver si en las mismas condiciones en cuanto a meses de vida existen diferencias o no.

2.4.2. Diferencias según el género

Uno de los resultados recurrentes de PISA es que las chicas superan a los chicos en lectura y, en menor medida, que los chicos superan a las chicas en matemáticas, en promedio, en todos los países participantes. En España, la diferencia entre niños y niñas en lectura, matemáticas y ciencias es categorizada como significativa y en Castilla y León solo es significativa en matemáticas y lectura. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2022)

Las diferencias de género en los logros no se explican por la capacidad innata; en cambio, los contextos sociales y culturales refuerzan actitudes y comportamientos estereotipados que, a su vez, están asociados con diferencias de género en el rendimiento escolar (OCDE, 2015).

Por esto, las diferencias que se encuentran en la educación infantil no deberían estar muy ligadas al género porque si las diferencias no son innatas y aparecen gradualmente en la vida de los niños, no deberían aparecer esa edad tan temprana y, si fuera así, sería una diferencia muy leve. Es decir, si existen diferencias entre los alumnos de educación infantil, no estarían causadas por el género del alumno sino por otras causas.

2.4.3. Métodos educativos

Los métodos educativos son enfoques y estrategias específicas que utilizan los docentes para facilitar el aprendizaje en los niños. Estos se adaptan a las necesidades que necesitan en el desarrollo de los niños pequeños y se enfocan en fomentar habilidades tanto cognitivas como sociales, emocionales y físicas. Los métodos varían desde enfoques estructurados hasta los más flexibles y basados en el juego. (IFP, 2023)

Las diferencias en recursos, número de alumnos y nuevas tecnologías ha dado lugar a un cambio de las metodologías tradicionales a las más innovadoras.

Las metodologías tradicionales son aquellas en las que la diferencia de rol entre el docente y alumno está muy marcada. El profesor tiene un papel activo en el aula exponiendo sus conocimientos, mientras el estudiante toma un papel pasivo

recibiendo información, memorizando contenidos, tomando apuntes o haciendo dudas. Entre los métodos tradicionales en la educación infantil están la resolución de ejercicios, aprendizaje por repetición y trabajo individual o grupal.

Los métodos educativos han ido cambiando, intentando que sea el alumno quien tome un papel activo en la clase. Las variables como los recursos que se necesitan, los tipos de actividades, la distribución del espacio o los tipos de tareas son las que cambian dependiendo del modelo educativo. Algunos de ellos se han convertido en referentes a la hora de construir un modelo de escuela, son innovadores y alternativos a la educación tradicional, por lo que han causado un impacto positivo en las escuelas de Educación Infantil. Los métodos innovadores más importantes en esta etapa educativa son: gamificación, método Montessori, metodología Waldorf, aula invertida o flipped classroom, aprendizaje basado en el pensamiento o thinking based learning, pensamiento de diseño o design thinking, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos o ABP y bilingüismo. (Vega, 2020)

La gamificación se basa en el juego, que es fundamental en las etapas del niño que pertenecen a la Educación Infantil. Este método consiste en generar dinámicas y mecánicas de juego en entornos que no tienen por qué ser lúdicos, para incentivar la motivación, concentración, atención y esfuerzo de los niños. Este método puede apoyar métodos tanto tradicionales (papel y libro) como nuevas tecnologías que se usan cada vez más.

Por este motivo, a causa del contexto social en el cual vivimos, se cree necesario incluir las TIC en la estrategia de este método educativo.

El método Montessori es considerado una pedagogía innovadora para un desarrollo integral. Se fundó a finales del siglo XIX, pero ha ganado mucha popularidad recientemente. Su objetivo es que la actividad realizada sea dirigida por el alumno y el maestro se dedique a observar y orientar. Siguiendo esta metodología, los niños exploran libremente y descubren a partir de sus experiencias propias y curiosidad. Ellos eligen los materiales que utilizar y en qué emplearlos. En este método también se recomienda mezclar los niños de distintas edades, aunque respetando los ritmos propios de cada alumno.

La metodología Waldorf se empezó a utilizar en España en 1975 y se enfoca en potenciar las capacidades artísticas y manuales de los niños. En ella se incluyen asignaturas artísticas como música, pintura, danza o teatro desde pequeños. También predominan trabajos manuales y artesanales en distintos materiales como madera o barro entre otros. Los elementos clave de este método son los deberes personalizados, la participación de la familia en la escuela y la promoción de valores como la cooperación y el respeto.

El Aula Invertida o Flipped Classroom es una metodología en la cual primero el alumno adquiere la información y luego la comparte con el docente, que consolida el aprendizaje. Puede parecer dirigido a alumnos más mayores, sin embargo, también

se usa a la Educación Infantil, aunque requiera que las familias colaboren. La forma más usada es la visualización de vídeos para poner más tarde en práctica en el aula.

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento o Thinking Based Learning destaca por su habilidad para potenciar la creatividad. El objetivo de este método es preparar al mundo para resolver problemas de forma eficaz, tomando decisiones meditadas. En esta metodología se desarrolla el pensamiento crítico, creativo y la capacidad de análisis cuando el niño se enfrenta a tomar decisiones estudiando previamente todas las opciones posibles y las consecuencias de estas. En este aprendizaje los niños aprenden a pensar con el contenido del propio temario.

El Pensamiento de Diseño o Design Thinking se presenta como la clave para resolver problemas de forma creativa. Se está aplicando en esta etapa, aunque tiene un fuerte impacto en los métodos de enseñanza aprendizaje. Su principal objetivo es identificar los problemas de cada alumno y generar soluciones creando e innovando. De esta forma el alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje ya que aprende haciendo. Esta metodología logra desarrollar capacidades como inteligencia emocional, intuición, creación de nuevas ideas innovadoras y creatividad.

El aprendizaje cooperativo tiende a ser considerado cualquier actividad en la que los niños están divididos por grupos, pero esto no es así. Para que un método sea realmente aprendizaje cooperativo se tienen que cumplir una serie de características como que los niños desarrollen interdependencia positiva, es decir, que se preocupen de forma individual de que todos los niños del grupo alcancen el éxito y la responsabilidad de cada uno, donde se promueve la implicación de los alumnos de forma individual para que el grupo funcione mejor. Por último, se suele realizar un proceso grupal en el cual se evalúan tanto las acciones individuales como las grupales para decidir si se deben cambiar algunas o no.

El Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP se basa en aprender haciendo para crear impacto. En él el maestro suele proponer proyectos en los que tiene que trabajar los niños durante un tiempo. Este método no se basa en que los niños memoricen la información sino en que la utilicen de forma correcta. En el Aprendizaje Basado en Proyectos los niños son los protagonistas y aprenden a aprender. En esta metodología los niños desarrollan su autonomía basada en situaciones del mundo real y pondrán a prueba habilidades como la colaboración, toma de decisiones y organización del tiempo.

El bilingüismo es una de las metodologías más utilizadas en Educación Infantil. Este no solo enseña a los niños un segundo idioma, sino que también mejora sus habilidades de resolución de problemas y habilidades cognitivas. Los niños que se exponen a este método desarrollan una mayor flexibilidad mental y mejor capacidad para las multitareas.

La existencia de diferentes metodologías de enseñanza y métodos educativos es causada por la gran diversidad de estudiantes y varios objetivos de aprendizaje. Cada

uno se adapta a un conjunto especializado de circunstancias y preferencias de enseñanza. Por ejemplo, algunos métodos se basan en la enseñanza individualizada, pero otros se centran en la colaboración entre los alumnos. La educación se está convirtiendo en más inclusiva y esto causó la cantidad de distintos métodos para poder ser flexible y acomodar a estudiantes con diversas habilidades y estilos de aprendizaje.

Además, la investigación en pedagogía y psicología sigue en curso y ha causado nuevos enfoques innovadores para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. La existencia de los distintos tipos de métodos educativos asegura a los docentes la posibilidad de elección del método más adecuado para lograr los objetivos que desee cada uno.

2.4.4. Diferencias económicas

Está demostrado que el perfil socioeconómico de las familias tiene incidencia en los procesos formativos de sus hijos e hijas.

Los estudiantes que pertenecen a familias con un nivel adquisitivo alto pueden beneficiarse de manera tanto económica como cultural, social y educativa. Esto les ayuda a desempeñar con éxito su labor en la escuela a diferencia de los niveles más bajos, afectados por causas como el desempleo o trabajos mal pagados. Las dificultades que pasan durante los años se ven afectadas en el desarrollo cognitivo (Duncan, Brooks-Gunn y Klebanov, 1994; Richards y Adsworth, 2004).

La evidencia internacional reciente también señala brechas en habilidades relacionadas con el entorno socioeconómico entre los niños de 5 años (OCDE, 2020). Y estas brechas en el rendimiento pueden ampliarse en años posteriores.

Esta diferencia económica podría verse reflejada en el primer ciclo de educación infantil y las familias que acuden a ellos. Previamente, los centros de educación infantil de primer ciclo eran principalmente de pago; por lo tanto, las familias con menos recursos no podían permitirse ese nivel educativo para sus hijos. Los centros que existían de forma pública no tenían las suficientes plazas para cubrir de forma gratuita o con becas a todos los niños y muchos seguían quedándose fuera.

En consecuencia, el nivel socioeconómico de las familias diferenciaba si los niños acudían a un centro de titularidad pública o privada. La principal diferencia entre ambas era la financiación. Las escuelas públicas eran gratuitas para las familias y las financiaba el Estado; por otro lado, las privadas eran financiadas con el dinero que pagaban las familias que acudían. Podían existir otras diferencias como la cantidad de alumnos en cada aula, programas educativos innovadores y atención personalizada de la educación privada frente a la diversidad en la educación pública.

Según las pruebas PISA, lo que se extrae de las estimaciones es que en todas las competencias el rendimiento del alumnado de centros privados es, con carácter

general, significativamente mejor que el del alumnado de centros públicos. Tanto a nivel nacional como regional se percibe esta diferencia significativa.

La diferencia entre los alumnos que acuden a centros privados y a públicos ha sido respaldada por las pruebas PISA, pero es importante resaltar que la escuela a la que acuden no es el único elemento que diferencia a esos dos grupos de alumnado. La estimulación por aprender desde las familias también varía y, si se deja a un lado el vector socioeconómico y cultural, la diferencia se reduce hasta casi igualarse. (Carrasco, 2018)

Esta influencia del contexto familiar puede afectar en la educación infantil ya que se presentaba la duda sobre si el nivel socioeconómico de las familias era el factor que diferenciaba a los alumnos, y quedaba camuflado por la asistencia a un centro de primer ciclo de educación al ser las personas con un nivel adquisitivo mayor quienes iban a ser las únicas que podrían acudir. Sin embargo, el reciente cambio a una educación infantil gratuita en los dos ciclos elimina este factor y todas las familias pueden acceder ya a un centro de primer ciclo de educación infantil sin distinción económica.

2. 5. La perspectiva del educador

La investigación y diversas pruebas no han mostrado evidencias de que la estancia en tiempo prolongado en los centros de educación infantil temprana cause problemas de comportamiento en los niños pequeños. Los resultados tranquilizan a los padres que apuestan por escolarizar a sus hijos en el primer ciclo de infantil ya que demuestran que los efectos no son negativos. (García Castro, 2018)

Pasar del cariño y atención de las familias a compartir tiempo con otros niños no es una amenaza, supone un cambio e independencia. La escuela infantil implementará al niño conductas importantes en su vida como compartir juguetes y materiales y empezar a experimentar la amistad.

Se han realizado investigaciones en el campo de la psicología que demuestran que el primer ciclo de educación infantil aporta a los niños los estímulos adecuados para su capacidad intelectual, cognitiva. Esto sienta las bases para el éxito escolar del futuro porque estos años son muy importantes para el desarrollo futuro.

La escolarización temprana ayuda a los niños a asentar las conductas adecuadas y hábitos básicos (alimentación, higiene y sueño). La actividad de cualquier escuela de esta etapa incluye el desarrollo de habilidades a través de la estimulación. Esta prepara al cerebro para poder aprender fácilmente más adelante. Cuanto antes se desarrollen las habilidades de lenguaje, expresión y comprensión mejor será para el desarrollo del resto de aspectos.

Por otro lado, la escuela infantil proporciona la actividad neuromotora a través de ejercicios de psicomotricidad mediante juego, gateo, marcha, etc. Estas

actividades también promueven el autoconocimiento del cuerpo y sus posibilidades para actuar. Se desarrollan capacidades lógicas y del razonamiento ejercitando la clasificación, agrupación y resolución de problemas, entre otros.

Este entorno escolar aporta un ambiente acogedor con salas donde comparten espacios y juguetes que pueden hacer que los niños socialicen y ayuden a adoptar normas. En este, se fomenta una imagen autoajustada y positiva ya que la convivencia entre los niños de edades similares puede acelerar el aprendizaje mediante la experimentación y manipulación de objetos, intercambiando impresiones sobre ellas.

Un factor muy importante es que, cuando un niño acude a un centro infantil, puede resultar más fácil detectar problemas o dificultades del aprendizaje que pueden resultar difíciles de identificar de forma tan temprana si los niños no acuden a ella. En España, se calcula que entre un 3% y un 5% de niños y niñas presentan riesgo de mostrar algún tipo de dificultad en su desarrollo, y esta detección temprana es vital para su posterior tratamiento o posible cura, detección en la que pueden colaborar en gran medida la mayoría de los educadores resultando, así, claramente un beneficio al poder ayudar a buscar un método o forma de sobrellevarlos.

Los docentes organizan diversas actividades específicas para conseguir el desarrollo integral de los niños. Los niños planifican unos contenidos, objetivos, ejes transversales, integran el desarrollo de las inteligencias múltiples y escuchan, buscando soluciones.

Un aspecto muy importante es la enseñanza de unos hábitos, rutinas y normas de convivencia diferentes que en el entorno familiar en el que los niños pueden sentirse más cómodos y respaldados. Por otro lado, en el centro educativo les ayudan a afrontar la vida de forma más independiente, aprendiendo actividades que les acercan a la autonomía como comer solos, ponerse el abrigo, esperar su turno sentado o aprender a hacer fila, compartir, recoger juguetes, ordenar, identificar sus propias características con las de los demás, aprender a pensar por ellos mismos, darse cuenta de sus propios errores y rectificar...

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo he utilizado dos métodos:

En primer lugar, he realizado una búsqueda de información a través de fuentes bibliográficas escritas como libros, revistas o artículos citados en la bibliografía.

En segundo lugar, he creado una encuesta a través de Google Forms con el objetivo de recoger la opinión de los profesionales del campo. La encuesta ha sido difundida a centros que imparten el ciclo de educación infantil tanto públicos como concertados de Palencia a través del correo electrónico del colegio para que sea contestada por los profesores que imparten el segundo ciclo de educación infantil.

La encuesta consta de 35 preguntas, 31 son de tipo test y las cuatro restantes son de respuesta libre. Están divididas en seis apartados acordes a los grupos de desarrollo infantil: Desarrollo cognitivo, afectivo y social, sensoriales o motoras y de lenguaje con un apartado introductorio y otro con diferencias a nivel general.

A través de esta encuesta, he podido obtener respuesta a la pregunta clave de mi trabajo y recoger conclusiones del trabajo.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la encuesta realizada no van a ser muy representativos debido a que el tamaño de la muestra es muy pequeño. Sin embargo, la muestra elegida de centros de mi ciudad, tanto de pueblos como de ciudades, puede presentar la opinión global de los profesionales en la provincia y servir como para llegar a conclusiones a nivel provincial.

En primer lugar, comienzo el cuestionario con unas preguntas introductorias para conocer las muestras que trabajan los profesores que han respondido al cuestionario. Una de las primeras preguntas mide la proporción de alumnos en las clases que ellos imparten que han acudido al primer ciclo de educación infantil. En ellas obtengo los resultados que aparecen en la figura 3.

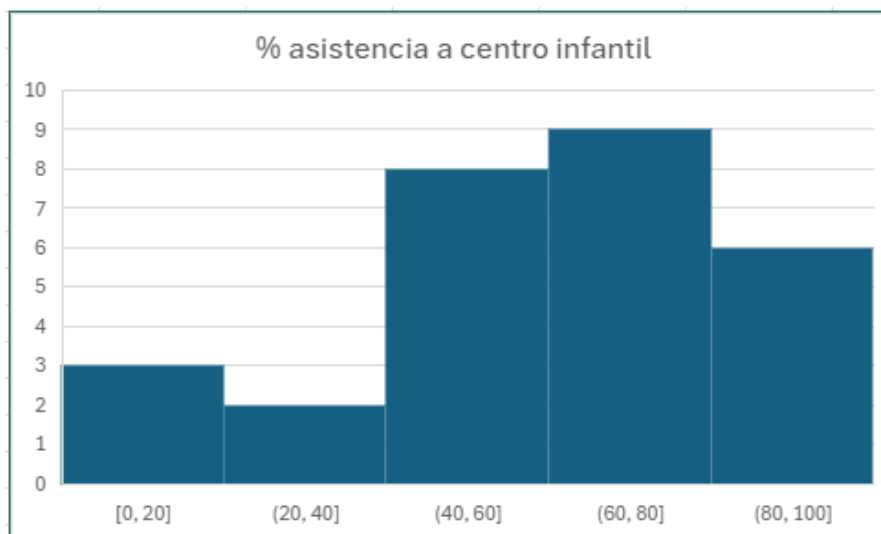


Figura 3: Porcentaje de escolarización en al primer ciclo de educación infantil en las aulas de los encuestados

Después de las preguntas generales, el resto de la encuesta se divide en varios bloques basados cada uno de ellos en una pregunta sobre el aspecto del desarrollo de forma global, en la que se pregunta sobre las diferencias en el desarrollo (cognitivo, afectivo, sensorial o físico), dejando tres posibles opciones de respuesta: “los niños que acudieron a la escuela infantil estaban más avanzados”, “los niños que no acudieron a la escuela infantil estaban más avanzados”, “no se han encontrado diferencias de este tipo”. Después de esta pregunta principal, se incluyen preguntas sobre aspectos dentro de cada tipo de desarrollo, en las que obtengo unos resultados que me dan una vista general sobre las diferencias que existen en el segundo ciclo de educación infantil. Se observa que los niños que han acudido al primer ciclo de educación infantil se ven más avanzados respecto a los que no de forma clara en todos los aspectos del desarrollo. Aunque en el desarrollo sensorial aparecen resultados más equilibrados entre los docentes que encuentran diferencias y los que no.

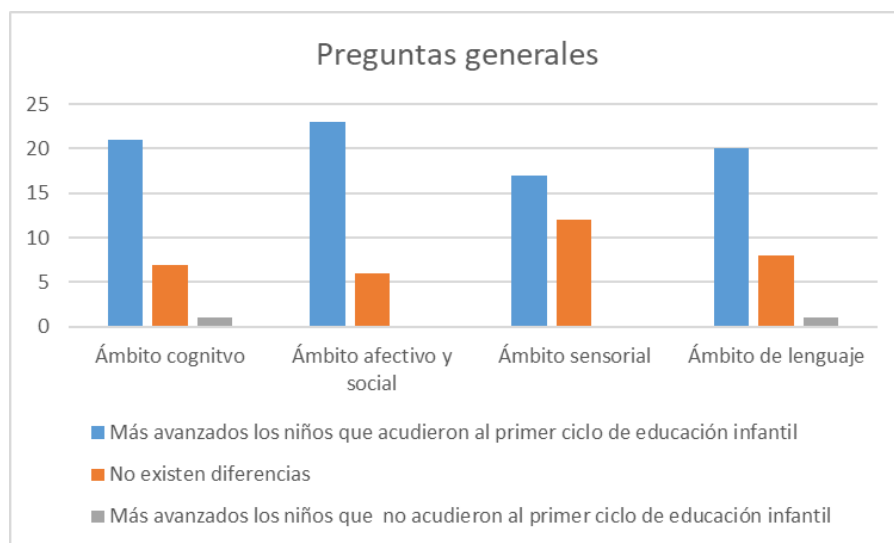


Figura 4: diferencias encontradas a nivel general

Dentro del desarrollo cognitivo, se incluye la capacidad de atención la capacidad de memorizar, la disposición para aprender, la lectoescritura, la capacidad de resolver problemas, interés en actividades educativas, reconocimiento de letras o números y facilidad para aprender. Los resultados que aparecen estudian de forma más detallada las diferencias que aparecen en este aspecto. En la Figura 5 se ven las respuestas de los encuestados que muestran como en todos los aspectos a menudo los niños que acuden al primer ciclo de educación infantil aparecen más avanzados que los niños que no acudieron.

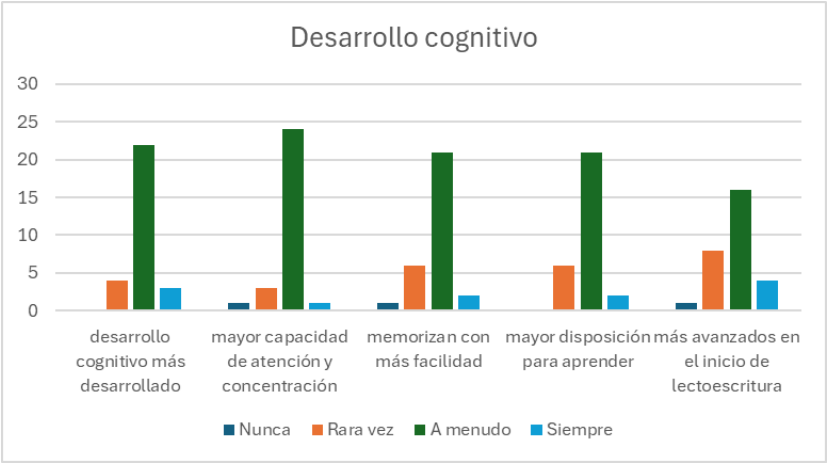


Figura 5: Incidencia de la escolarización en algunos factores de desarrollo cognitivo

Acerca del desarrollo afectivo y social, se incluye el nivel de interacción social, expresión e identificación de emociones, reacción ante cambios de rutina, facilidad para interactuar con desconocidos, formas de relacionarse y hacer amigos, interés por compartir y colaborar con otros niños, reacciones ante situaciones de frustración o enfado, independencia; cuyas respuestas se reflejan en el gráfico correspondiente. Las respuestas de los maestros, que aparecen en el gráfico de respuestas de la encuesta desarrollo afectivo y social (Figura 6), reflejan de nuevo cómo el primer ciclo de educación infantil causó un impacto positivo en los niños que fueron, ya que se ven más avanzados que los que no.

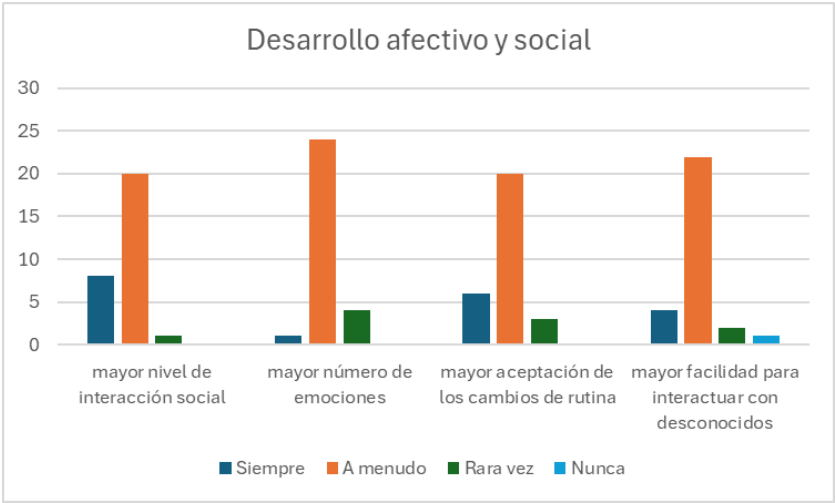


Figura 6: Incidencia de la escolarización en el desarrollo afectivo y social

En cuanto al sensorial, se incluyen preguntas como las habilidades motoras finas (dibujar, recortar, construir con bloques...) o habilidades motoras gruesas (correr, saltar, trepar), he recopilado sus respuestas en la Figura 7. En ella se ve cómo en la motricidad fina se ven más avanzados los niños que acudieron al primer ciclo de educación infantil. Sin embargo, en la motricidad gruesa la mayoría de los maestros no han encontrado diferencias en este ámbito. Esto puede ser debido a que este aspecto también se puede aprender y practicar correctamente sin acudir al primer ciclo de educación infantil. En este caso, ambos niños se ven en el mismo nivel en el segundo ciclo de educación infantil.

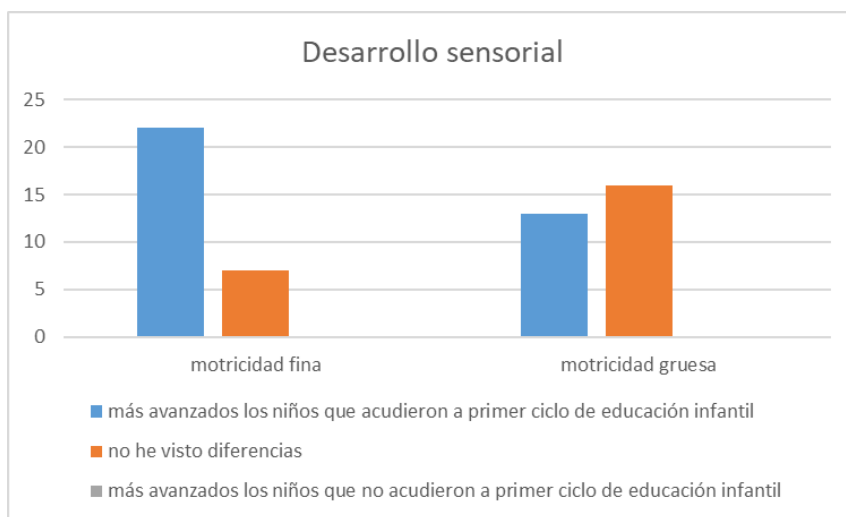


Figura 7: Incidencia de la escolarización en el desarrollo sensorial

Por último, del lenguaje se incluyen en el gráfico de respuestas de la encuesta desarrollo lingüístico: destreza en la comunicación oral, amplitud de vocabulario, capacidad para comunicarse con cualquier persona, desarrollo de la escucha atenta y activa. En la Figura 8 se observa cómo la mayoría de los docentes encuestados han visto como los niños que han acudido al primer ciclo de educación infantil estaban más avanzados frente a los que no.

Este patrón de respuestas se parece al del resto, donde la respuesta que indicaría la ausencia de diferencias ha sido marcada en la mayoría de las preguntas como máximo por una persona. Solo en dos preguntas he obtenido pocas personas que marcan esa respuesta. Son las relativas a mejoras al resolver problemas y facilidad para aprender.

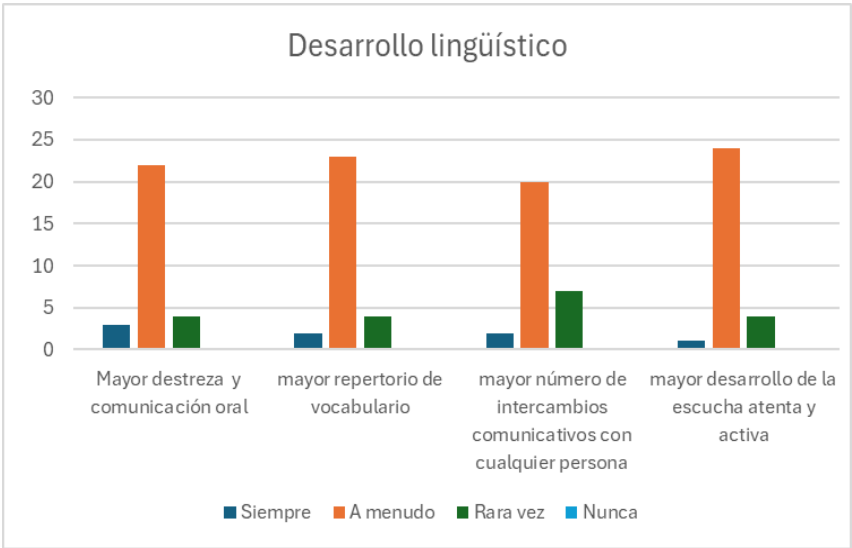



Figura 8: Incidencia de la escolarización en el desarrollo lingüístico

El caso más inusual se ha dado en las preguntas sobre las reacciones ante situaciones de frustración o enfado y la motricidad gruesa. En ellas, la mayoría marcó que no encontraban diferencias. En el resto de las preguntas siempre había existido una mayoría de respuestas que indicaban diferencias favorables hacia los alumnos que cursaban el primer ciclo de infantil. En las imágenes se pueden ver ambos casos (Figuras 9 y 10) comparados con las respuestas que aparecían en las otras preguntas, donde los niños que habían acudido al primer ciclo de educación infantil estaban más avanzados (Figura 11).

20. ¿Son diferentes las reacciones ante situaciones de frustración o enfado?

[Más detalles](#)

 Información

- Sí

13
- No


16



Figura 9. Reacciones ante situaciones de frustración o enfado

24. ¿Cómo calificaría la coordinación motora gruesa de su hijo/a (correr, saltar, trepar)?

[Más detalles](#)

 Información

- Sí, los niños que acudieron a la ... 13
- Si, estaban más avanzados los n... 0
- No he visto diferencias de este t... 16

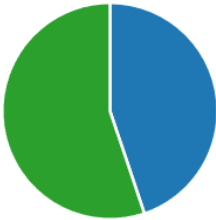


Figura 10. Incidencia de la escolarización en la coordinación motora gruesa

9. ¿Has notado mejoras en la capacidad de los niños para resolver problemas?

[Más detalles](#)

 Información

- Sí 15
- No 4
- No estoy seguro/a 10



Figura 11: Incidencia de la escolarización en la capacidad de los niños de resolver problemas

En la última sección, he incluido preguntas más variadas para intentar responder a las dudas que me han surgido a lo largo de la realización del trabajo. Sus respuestas fueron muy relevantes para mi investigación.

En primer lugar, quería analizar si las diferencias desaparecían a lo largo de los años, pregunta en la que la mayoría de las personas ofrecían una respuesta afirmativa. De esta forma, se entiende que, durante el segundo ciclo de educación infantil, los niños acaban en el mismo nivel educativo que todos han alcanzado gradualmente, como se puede observar en la Figura 12.

Después pregunté si los educadores consideraban las diferencias en el segundo ciclo de educación infantil relevantes o pronunciadas entre ellos, para intentar analizar la gravedad de la situación que estoy exponiendo. La mayoría de encuestados de nuevo indican que consideran las diferencias notables.

31. Si has impartido en varios niveles: ¿Has visto una disminución en las diferencias a lo largo de los años?

[Más detalles](#)

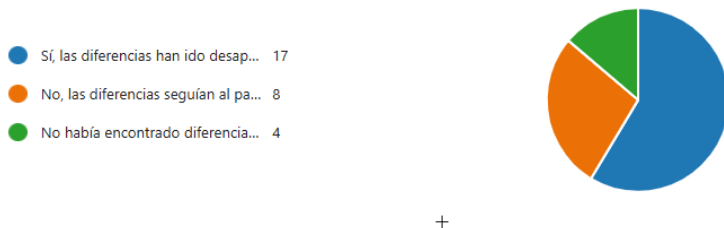


Figura 12: Atenuación de las diferencias a lo largo de los años

Otra pregunta trata sobre el método educativo que consideran más adecuado (una variable externa que he estudiado anteriormente). Era una pregunta de respuesta libre en la que los maestros han mencionado el método Montessori, la gamificación y el aprendizaje cooperativo, aunque la mayoría de los educadores se decantan por no elegir un método en concreto y adaptarse a cada alumno de forma personalizada respetando sus ritmos de aprendizaje propios. También se nombra que el método debe ser vivencial, manipulativo, experimental y activo. Se ve cómo, en lugar de centrarse en un método propio, se emplea en los centros una mezcla de varios.

Además, he añadido una pregunta para certificar las diferencias entre los niños nacidos a principios del año y los niños nacidos al final de él. Los profesores afirman que estas diferencias suelen existir debido a la diferencia en la maduración entre ellos.

Las respuestas más importantes las he obtenido en el apartado de observaciones, porque algunos de los encuestados han dado una opinión más extensa frente a las diferencias existentes entre los niños que la aportada en las preguntas que no eran de respuesta libre. Uno de los factores que más se nombró es la forma en la que el primer ciclo de educación infantil establece una rutina y hábitos de independencia nuevos que no se crean en el entorno familiar. La adquisición de hábitos nuevos les ayuda a poder adaptarse mejor al posible cambio que genere el salto al segundo ciclo de educación infantil ya que el ir a un colegio nuevo en muchos casos supone un trauma hasta que logran adaptarse. También es evidente que la interacción con otros niños es mucho mayor y más prolongada lo que les ayuda a relacionarse mejor entre ellos.

Aunque estas respuestas apoyen el planteamiento del que partía en el que pensaba que se detectarían diferencias, muchas consideran el trabajo y entorno familiar fundamental para el desarrollo afirmando que, si reciben la estimulación correcta en casa, la diferencia sería mucho menor. Sin embargo, comparando estas respuestas con las del resto de la encuesta, se puede concluir que la mayoría de los niños en casa no reciben esa estimulación suficiente, probablemente debido a una falta de tiempo o información sobre el tema, y esto crea las ya comprobadas y dichas diferencias. Los testimonios que lo afirman resaltan que, aunque vean diferencias en

adquisición de las normas, las habilidades sociales o la interacción con iguales, un niño que ha recibido motivación y experiencias beneficiosas en el entorno familiar puede lograr llegar al segundo ciclo de infantil con el mismo nivel que uno que ha acudido al primer ciclo a nivel cognitivo.

También en las respuestas he descubierto otro aspecto nuevo que preocupa a los maestros. En ellas, afirmaban que los niños cada vez tenían menos capacidad de atención o más problemas de habla. Se observan dificultades de concentración y cada vez se demandan más logopedas por no recibir estimulación temprana. Se ha notado un retroceso frente a años previos. Esta respuesta va muy relacionada con la actualidad. Se ve cómo la capacidad de atención se ha reducido en adolescentes, pero ver cómo esto afecta hasta a los niños de 3 a 5 años puede dar pie a pensar que este problema va a seguir existiendo en los adolescentes del futuro.

5. CONCLUSIONES

En mi proyecto he intentado resolver una pregunta clave: ¿Existen diferencias entre los niños que acuden a un centro educativo durante el primer ciclo de educación infantil y los que no, y que estas sean detectables en el período correspondiente al segundo ciclo de educación infantil?.

Para ello, he descartado las posibles variables que podrían afectar en el estudio para ver que la causa principal de las diferencias es la asistencia al primer ciclo de educación infantil y no otras.

He razonado que las diferencias de género no afectan porque se suelen desarrollar en edades más avanzadas que en las del estudio así como no influye en las diferencias que puedan encontrarse entre alumnos que han asistido al primero ciclo o que no. Por la misma razón, he descartado las diferencias en el mes de nacimiento. En cuanto a las diferencias económicas, actualmente han desaparecido debido a la reciente gratuidad de estos servicios, lo que los convierten en posibles para todas las familias, no solo para las de alto nivel adquisitivo. Acerca de los diferentes métodos educativos que se usan, como se ha visto en la encuesta, todos muestran diferencias. No es una variable que afecte en el estudio.

Por lo tanto, respondiendo a mi pregunta inicial: Sí existen diferencias entre los niños que acuden al primer ciclo de educación infantil y los que no y son notorias en el segundo ciclo de educación infantil. Además, son relevantes. Estas diferencias existen porque la mayoría de las familias no pueden ofrecer a los niños la estimulación que necesitan a su edad, principalmente porque no tienen el tiempo suficiente para ello o no están tan informados como un especialista. Además, la detección de posibles problemas en el desarrollo puede ser más fácil en el centro infantil y evitar que aumente su gravedad o se vuelvan irreversibles; es más difícil que se descubran en el entorno familiar salvo en casos muy concretos. Por otro lado,

la adaptación a una rutina más independiente o la relación con otros niños de su edad es prácticamente imposible de equilibrar en los dos casos ya que no se suelen dar en el entorno familiar. Sin embargo, estas diferencias a medida que pasa el segundo ciclo de educación infantil se van reduciendo y, si no llegan a desaparecer por completo, lo harán en la educación primaria.

Al ver los resultados de mi encuesta, puedo concluir que el primer ciclo de educación infantil tiene un efecto positivo en los niños y facilitará, además, el paso al segundo ciclo, evitando principalmente el choque al verse en un entorno nuevo sin su familia al haber experimentado previamente una situación similar. Los resultados también han demostrado que los niños que cursan este primer ciclo están más avanzados en casi todos los aspectos y, en ninguno de estos, están en un nivel inferior que los que no lo cursaron.

Todo esto convierte el primer ciclo de educación infantil en una enseñanza que, aunque no sea obligatoria, es recomendable para los niños de 0 a 3 años.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz Zamora, Edwin Jair y Guzmán, María del Carmen (2016). «Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: centro desarrollo infantil nuevos horizontes, Quito, Ecuador», *Revista universidad y sociedad*, 8(4), 186–192. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400025&script=sci_arttext&tlng=pt
- Arango de Narváez, María Teresa, Infante de Ospina, Elsa y López de Bernal, María Elisa (2006). *Estimulación temprana*. Gamma.
- Arce, María (2015). «Crecimiento y desarrollo infantil temprano,» *Revista peruana de medicina experimental y Salud Pública*, 32, 574–578. <https://doi.org/10.17843/RPMESP.2015.323.1694>
- Carrasco, Elsa (2018). *¿Qué diferencias hay entre los colegios públicos y los privados?* Infoempleo. <https://www.avanzaentucarrera.com/orientacion/orientacion-academica/colegios/diferencias-colegios-publicos-privados/> [02/01/2018]
- Cifuentes González, Diana (s/f). *Desarrollo socio-afectivo en la primera infancia (Grado en Pedagogía)*. Ull.es. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1870/Desarrollo%20Socio-Afectivo.%20Primera%20Infancia.pdf> [01/03/2025]
- Cognitive Development in Adolescence. (s/f). Stanfordchildrens.org. <https://www.stanfordchildrens.org/es/topic/default?id=cognitive-development-in-adolescence-90-P04694> [01/03/2025]
- EITB. (2024). *Martín y Sofia, dos hermanos del mismo año: él de enero, ella de diciembre*. EITB. <https://orain.eus/es/actualidad/sociedad/2024/01/22/martin-y-sofia-dos-hermanos-del-mismo-ano-el-de-enero-ella-de-diciembre-notan-alguna-diferencia/> [22/01/2024]

- Equipo de Observación y Desarrollo Infantil de la Universidad de Málaga (s.f.). *Indicadores de desarrollo infantil*. Universidad de Málaga https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/32463/sintesis_indicadores_desarrollo_inf_tema2.pdf?sequence=1 [21/11/2024]
- Escribano, Silvia (2021). «Castilla y León ampliará la escolarización a los niños de 2 años en el curso 2022-23,» *El Norte de Castilla*. <https://www.elnortedecastilla.es/castillayleon/castilla-leon-escolarizara-20210709141045-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.elnortedecastilla.es%2Fcastillayleon%2Fcastilla-leon-escolarizara-20210709141045-nt.html> [09/07/2021]
- Etapas del desarrollo para niños de 5 años*. (s/f). Cigna.com. <https://www.cigna.com/es-us/knowledge-center/hw/etapas-del-desarrollo-para-nios-de-5-aos-ue5316> [01/03/2025]
- ¿Existe mucha diferencia entre nacer en diciembre o en enero? – Lauaxeta Ikastola. (s/f). Lauaxeta.eus. <https://www.lauaxeta.eus/es/existe-mucha-diferencia-entre-nacer-en-diciembre-o-en-enero/> [01/03/2025]
- FAPap – Guardería infantil beneficiosa o perjudicial. (s/f). Fapap.es. <https://fapap.es/articulo/136/guarderia-infantil-beneficiosa-o-perjudicial> [01/03/2025]
- Fernández-Sánchez, María, Quintanilla, Luis y Giménez-Dasí, Miguel (2015). «Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil», *C&E, Cultura y Educación*, 27(4), 802–838. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Figols, Patricia (2019). «El éxito de las aulas de 2 años, un modelo entre la guardería y el colegio», *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2019/04/05/el-exito-de-las-aulas-de-2-anos-un-modelo-entre-la-guarderia-y-el-colegio-1307411.html> [05/04/2019]
- Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- García Castro, María (2018). *Beneficios de la escuela infantil para niños de 0 a 3 años*. Pequelandia León. <https://www.pequelandialeon.com/beneficios-de-la-escuela-infantil-para-ninos-de-0-a-3-anos/> [01/11/2024]
- Garrido, José (2022). ¿Pasar mucho tiempo en la guardería es perjudicial para el niño? The Objective Media SL. <https://theobjective.com/sociedad/ciencia/2022-11-17/guarderia-perjudicial-nino/> [17/11/2022]
- Lafuente Mesanza, Pilar et al. (2008). «Escolarización precoz e incidencia de enfermedades infecciosas en niños menores de 3 años», *Anales de pediatría*, 68(1), 30–38. <https://doi.org/10.1157/13114468>
- Las capacidades cognitivas en el día a día*. (s/f). Fpmaragall.org. <https://blog.fpmaragall.org/capacidades-cognitivas> [01/03/2025]
- Ordoñez, María y Tinajero, Ana (2005). *Estimulación temprana*. Editorial Cultural.
- Pérez Pedraza, Patricia y Salmerón López, Teresa (2006). «Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación», *Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 111–125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>

- Perlman, Michael et al. (2017). «Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis», *PloS One*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- ¿Qué se tiene que estudiar para trabajar en una guardería? (s/f). Orientanet.Es. <https://www.orientanet.es/que-se-tiene-que-estudiar-para-trabajar-en-una-guarderia/> [01/03/2025]
- Redirecting. (s/f). Sharepoint.com. https://educajcyl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/laura_calayu_educa_jcyl_es/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B9330EA39-63AF-4B59-9DDA-1C959AAB01E9%7D&file=proyecto%20sucio.docx&action=default&mobileredirect=true [01/03/2025]
- Saquicela, Claudia Elisa (2010). *Estudio comparativo del desarrollo cognitivo en niños de dos a seis años entre Piaget y Flavell (Tesis de maestría, Universidad de Cuenca)*. Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2780/1/tm4502.pdf>
- Tipos de metodologías educativas: cómo elegir la mejor. Universidad Europea. <https://universidadeuropea.com/blog/tipos-metodologias-educativas/> [24/02/2023]
- Vega, Marta (2020). *Los métodos de enseñanza para los niños de 3 a 5 años*. iFP. <https://www.ifp.es/blog/los-8-metodos-educativos-mas-utilizados-en-la-educacion-infantil> [09/11/2020]
- Vista de Teoría del Desarrollo Cognitivo. (s/f). Edu.mx. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepal/article/view/7287/7895> [01/03/2025]

ANEXOS

ANEXO 1

Sección 1

...

Introducción

1. ¿Qué edad tienen los alumnos? *

☐ 3 años

☐ 4 años

☐ 5 años

2. ¿Tienes en tu aula alumnado que haya asistido a un centro de Ed. Infantil en el período de 0-3 años? ¿En qué porcentaje? *

Escriba su respuesta

Sección 2

...

Desarrollo cognitivo

(pensamiento y razonamiento)

3. ¿Notas diferencias cognitivas entre ellos? ¿Están los niños que acudieron a la guardería más avanzados? *

☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados

☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería

☐ No he visto diferencias de este tipo

4. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran un desarrollo cognitivo más avanzado que los que se escolarizan a partir de esa edad. *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

5. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran mayor capacidad de atención y concentración. *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

6. Los niños escolarizados antes de los 3 años memorizan con más facilidad. *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

7. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran mayor disposición para aprender. *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

8. Los niños escolarizados antes de los 3 años están más avanzados en el inicio de la lectoescritura. *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

9. ¿Has notado mejoras en la capacidad de los niños para resolver problemas? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

10. ¿Notas diferencias de interés en actividades educativas? *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

11. ¿Notas diferencias para reconocer letras, números u otros elementos fundamentales a su edad? *

- ☐ Sí
- ☐ Parcialmente
- ☐ No

12. ¿Has observado más facilidad para aprender a los que asisten a la guardería? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

Sección 3

...

Desarrollo afectivo y social

13. ¿Notas diferencias afectivas y sociales entre ellos? ¿Están los niños que acudieron a la guardería más avanzados? *

- ☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados
- ☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería
- ☐ No he visto diferencias de este tipo

14. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran mayor nivel de interacción social *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

15. Los niños escolarizados antes de los 3 años expresan e identifican mayor número de emociones que los otros compañeros *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

16. Los niños escolarizados antes de los 3 años aceptan los cambios de rutina con más naturalidad *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

17. Los niños escolarizados antes de los 3 años interactúan con desconocidos más fácilmente *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

18. ¿Cómo calificaría las diferencias para hacer amigos y relacionarse? *

- ☐ Grandes
- ☐ Moderadas
- ☐ Leves
- ☐ No encuentro diferencias

19. ¿Se muestran diferencias en el interés por compartir y colaborar con otros niños? *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

20. ¿Son diferentes las reacciones ante situaciones de frustración o enfado? *

☐ Sí

☐ No

21. ¿Cómo calificaría las diferencias en independencia para las actividades del día a día (como vestirse, ir al baño, comer solo/a)? *

☐ Grandes

☐ Moderadas

☐ Leves

☐ No encuentro diferencias

Sección 4

...

Diferencias sensoriales o motoras

(diferencias físicas)

22. ¿Notas diferencias sensoriales o motoras entre ellos? ¿Están los niños que acudieron a la guardería más avanzados? *

☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados

☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería

☐ No he visto diferencias de este tipo

23. ¿Existen diferencias en habilidades motoras finas (como dibujar, recortar, construir con bloques)? *

- ☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados
- ☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería
- ☐ No he visto diferencias de este tipo

24. ¿Cómo calificaría la coordinación motora gruesa de su hijo/a (correr, saltar, trepar)? *

- ☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados
- ☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería
- ☐ No he visto diferencias de este tipo

25. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran un mejor nivel de conocimiento y control del propio cuerpo *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

Sección 5

Diferencias de lenguaje

26. ¿Notas diferencias del lenguaje entre ellos? ¿Están los niños que acudieron a la guardería más avanzados? *

- ☐ Sí, los niños que acudieron a la guardería estaban más avanzados
- ☐ Si, estaban más avanzados los niños que no iban a la guardería
- ☐ No he visto diferencias de este tipo

27. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran una mayor destreza en la comunicación oral *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

28. Los niños escolarizados antes de los 3 años muestran un mayor repertorio de vocabulario *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

29. Los niños escolarizados antes de los 3 años realizan intercambios comunicativos con cualquier persona *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

30. Los niños escolarizados antes de los 3 años mayor desarrollo de la escucha atenta y activa *

- ☐ Siempre
- ☐ A menudo
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

Sección 6

...

Diferencias en general

31. Si has impartido en varios niveles: ¿Has visto una disminución en las diferencias a lo largo de los años? *

- ☐ Sí, las diferencias han ido desapareciendo
- ☐ No, las diferencias seguían al paso de los años
- ☐ No había encontrado diferencias desde el principio

32. Si has encontrado diferencias en desarrollo: ¿Son diferencias notables?
¿Consideras estas diferencias relevantes? *

☐ Sí

☐ No

33. ¿Qué método educativo consideras más eficaz? O ¿Qué características debe tener un método educativo eficaz? *

Escriba su respuesta

34. ¿Notas diferencias entre los niños nacidos en enero y nacidos en diciembre en algún aspecto que no sea físico? *

Escriba su respuesta

35. Observaciones que se deseen añadir

Escriba su respuesta

LA IMPORTANCIA DE LA VOCACIÓN EN LOS Y LAS DOCENTES

ALBA PALACIOS GALINDO

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

La vocación profesional se refiere a una ocupación por la que una persona se siente especialmente atraída o para la que considera que está preparada, capacitada o cualificada. Más concretamente, en el ámbito educativo, el amor por un trabajo o carrera es algo esencial para poder formar, de la mejor manera posible, a las personas que van a ser parte activa de la sociedad del futuro. A este respecto, la formación en magisterio, tanto para intervenir en las primeras etapas educativas como en las últimas, constituye una de las carreras que más compromiso requieren, hecho que ha de desterrar aquellos pensamientos barrocos que opinan que son titulaciones fáciles, que requieren de notas de corte bajas, poca inversión intelectual y cuyo fruto son sueldos elevados y muchos periodos no lectivos.

Ser docente tiene implicaciones muy serias, dado que se tiene en las manos el futuro y no solo la formación académica de estudiantes, sino de personas, de sus ideales y de sus valores. En mi caso, desde que entré por primera vez en un aula de Educación Primaria supe que eso era a lo que me quería dedicar. En definitiva, supe que esa era mi verdadera vocación.

2. 2. Objetivos

Con la elaboración de este trabajo se han pretendido conseguir los siguientes objetivos:

Estudiar los factores que influyen en la vida de los alumnos a nivel académico, social, familiar y profesional, como resultado de experiencias con profesores sin vocación.

Estudiar cómo afecta la falta de vocación a los propios docentes.

Investigar a que se debe la falta de vocación.

Identificar los problemas del sistema educativo en relación con la falta de vocación.

Investigar la relación entre vocación y capacidades competenciales de los docentes.

2. MARCO TEÓRICO

La sociedad del futuro, como se apuntaba en el apartado justificativo de este trabajo, requiere de docentes comprometidos con su profesión, y, por lo tanto, con la formación de los y las estudiantes. De esta manera para formar estudiantes de calidad se precisan docentes de calidad.

Un docente con vocación es el que transforma vidas, con su ejemplo, su perseverancia, con trabajo constante. Aquel que soluciona los problemas con creatividad, que conoce a sus estudiantes, propone actividades para que los estudiantes aprendan y disfruten del proceso de aprendizaje. La vocación según la Real Academia Española (2020) (en adelante RAE) es la inclinación a un estado, una profesión o una carrera.

Otro aspecto importante para entender las bases sobre las que se erige este trabajo es la calidad educativa, de acuerdo con la RAE la calidad es un conjunto de propiedades inherentes a algo o alguien, que permiten calificar su valor (RAE, 2020). En cambio, para el Instituto Nacional orientado a la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) recibir una educación de calidad, apunta a la adquisición de competencias y conocimientos fundamentales que fomente el respeto de sí mismo y los derechos humanos (INEE, 2018).

En este mismo orden de cosas dentro de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 se manifiesta que uno de los pilares de la calidad educativa se basa en la buena formación del docente. En definitiva, esto es que no solamente se muestren preparados en contenidos temáticos, sino que sean capaces de fomentar la creatividad, la resolución de problemas, la adquisición de competencias y los valores, para formar ciudadanos que lleven una

vida saludable y armoniosa. Ciudadanos respetuosos de su entorno y preparados para los desafíos a los que el alumnado deberá enfrentarse en el futuro.

Del mismo modo y como se ha referido previamente, para formar estudiantes de calidad se requieren docentes de calidad. En tal sentido, es necesario y en parte posible que los sistemas educativos evalúen la reestructuración del plan de estudios en las universidades o institutos pedagógicos acordes con las necesidades de la sociedad local y mundial, con el fin de transmitir los conocimientos necesarios a sus alumnos y alumnas. Por ello para potenciar la vocación docente se requieren procesos formativos en la educación superior que permitan perfeccionar el desempeño de los profesionales desde jóvenes (Ledo y Deroncele, 2017) considerando las potencialidades formativas que tienen los maestros para sacar lo mejor de sí, amar lo que hacen y hacerlo bien (Deroncele et al., 2020c), lo cual irá fortaleciendo y consolidando su identidad profesional.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de investigar más a fondo sobre el tema de mi trabajo y cumplir con los objetivos propuestos al inicio de este, he empezado investigando desde la base de la educación, el sistema educativo y he realizado una comparación con el sistema educativo de Finlandia, ya que es un país líder en educación y tiene uno de los mejores resultados en las pruebas PISA. Después he investigado sobre el grado o la carrera de educación, haciendo la misma comparativa con Finlandia, pero esta vez para obtener sus aplicaciones más positivas a la educación y cómo podríamos aplicarlas a nuestro sistema educativo, para conseguir formar de la mejor manera posible a nuestros docentes y de este modo lograr que las carreras o grados en educación tengan una mejor valoración, y ofrezcan la oportunidad de formar a los mejores profesionales.

He realizado también dos investigaciones cuantitativas dentro de mi trabajo, una dirigida al alumnado y otra dirigida a los docentes del IES Alonso Berruguete, en Palencia, Castilla y León, para respaldar mis conclusiones expuestas en el desarrollo de este trabajo.

La primera encuesta, dirigida a los estudiantes de este centro, se compone de 12 preguntas realizadas a 101 personas, y tiene como objetivo analizar la importancia que otorgan los alumnos a la vocación de sus profesores y cómo les afecta tanto a nivel académico como a nivel personal esa vocación o esa falta de ella. También quería averiguar si este alumnado había tenido una mayoría o una minoría de docentes con vocación por su profesión. La segunda encuesta, dirigida a los docentes de este centro, se compone de 6 preguntas realizadas a 26 docentes. La finalidad de esta encuesta es analizar la percepción de los propios docentes acerca de su profesión, en definitiva, lo que más valoran de ella. A partir de otras preguntas realizadas para

estudiar su trayectoria profesional, incluso académica (su nota de Selectividad/EBAU) he podido analizar de forma superficial, ya que habría que tener en cuenta una gran variedad de factores y de diversas variables, cual ha sido su vocación por esta profesión.

4. DESARROLLO

4. 1. Titulaciones de Grado en Educación Primaria y/o Infantil o Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

En la actualidad, por todos es sabido que existe una gran variedad de carreras universitarias y de grados. La selección de las titulaciones se puede hacer de varias maneras, una de ellas es cuando a medida que te vas formando vas decidiendo casi de manera inconsciente que área te gusta más o cual te llama más la atención. Otra de ellas es que desde la más temprana edad ya tienes claro a lo que te quieres dedicar el resto de tu vida. Cómo, además, el proceso de selección y acceso a la carrera universitaria se regula a través de la Prueba de Acceso a la Universidad, esto supone mucho estrés, ansiedad y frustración. Es por ello por lo que muchas personas, por diversos motivos se quedan fuera de la titulación por la que habían trabajado tanto para entrar.

Cuando te encuentras ante esta situación hay tres principales opciones: 1) escoger el mismo grado en otra universidad; 2) optar por el mismo grado en una universidad privada; o 3) escoger un grado con una nota de corte inferior. Las dos primeras opciones dependen bastante del nivel adquisitivo de la familia del alumno/a ya que para optar a una universidad privada tienes que pagar una cantidad de dinero elevada. En el caso de cambiar de universidad puede haber una serie de variantes, cabe la posibilidad de necesitar cambiar de ciudad, lo cual supondría costes de alojamiento, alimentación, transporte, etc. En el último caso encontraríamos la respuesta a muchos problemas, el principal, entras a un grado que no has elegido primera opción, lo que puede generar frustración, sentimiento de fracaso o incluso una predisposición negativa hacia este grado. Otro factor para tener en cuenta es el nivel adquisitivo de cada familia, que como he relatado previamente condiciona inevitablemente el grado que escojas. Si el grado de tus sueños se encuentra en una ciudad distinta a la tuya, y tu familia no puede soportar esa carga económica, tendrás que escoger un grado que puedas permitirte.

La carrera de magisterio, como todos sabemos, es una carrera con una nota de corte normalmente baja, es decir un recolector de fracasos. Por muy pesimista y duro que suene esto, lamentablemente es la realidad, cuántos de ustedes han oído a alguna persona decir que no le daba la nota para entrar en cierto grado o que no sabía que

estudiar y que debido a esto iba a cursar la carrera de magisterio; a millones de personas, ¿no es cierto? Ahora bien, todos los políticos, arquitectos, ingenieros, CEOs, científicos, médicos, actores, escritores, astronautas, matemáticos, tan famosos que todos conocemos han pasado por el colegio, instituto, universidad, etc. ¿Quién ha formado a todas esas personas de las que depende que la sociedad avance? Los profesores y profesoras. Los estudiantes de magisterio, que en un futuro ejerzan su profesión, son los que van a formar a las generaciones venideras. Les parece bien dejar en manos de gente que no ama su oficio a sus futuros hijos e hijas y que por culpa de alguien así nos perdamos a la futura investigadora que dé con la cura del cáncer, porque su profesor de biología le dijo que no valía para eso; ya que él va todos los días a su trabajo sin ganas y que vive en una constante frustración. Por eso la vocación es tan importante y más en esta profesión. Los docentes tienen en sus manos a todas esas personas que se encargarán de que el mundo siga avanzando y resolver los problemas a los que se enfrenta en el presente.

Finlandia es uno de los países con más éxito educativo, esto se debe principalmente a los docentes. En estos momentos, Finlandia tiene una de las poblaciones más educadas de Europa. Un 73% de la población entre los 25 y los 64 años tiene estudios secundarios superiores y un 33% tiene el nivel universitario o correspondiente. Los docentes finlandeses deben tener todo un nivel universitario que corresponde a una licenciatura o a un máster, también los docentes del nivel preescolar. El curso directamente pedagógico consiste en un año de teoría y práctica. Para ser profesor de educación especial la exigencia es tener un máster. El profesor de los niveles superiores debe estudiar su materia principal durante por lo menos dos años y después estudiar también dos materias más durante por lo menos un año. El desarrollo va hacia un menor número de periodos de prácticas, pero un poco más largos, quizá de siete semanas. Hay «escuelas de prácticas» en conexión con las universidades y hay profesores especializados en acompañar a los futuros docentes cuando dan sus primeros pasos, y son puestos muy solicitados. Se intenta transmitir a los futuros docentes una actitud positiva frente a la investigación.

4. 2. El sistema educativo

El sistema educativo está altamente relacionado con el tema de la vocación, es la base, y por lo tanto el problema principal que yo observo. Este sistema se centra en la creación de empleados, de personas que sirven para elaborar un trabajo, mantener la economía en movimiento y avanzar como sociedad, con el fin de alcanzar un mundo mejor.

Es innegable que este sistema tiene ventajas y aspectos positivos, pero también lo es que necesita muchas mejoras. El objetivo principal de este sistema debería ser formar personas, con valores y principios propios. Nosotros los estudiantes somos los primeros que nos damos cuenta de estos errores, ya que nos afectan notablemente.

No hay motivación por aprender ya que todo se basa en retener y vomitar conceptos en los exámenes, si el propio alumnado ha crecido rodeados de esta manera de enseñar y de aprender ¿cómo van a tener vocación por la docencia? Es cierto que hay muchos factores que imposibilitan la creación de nuevos métodos educativos. El principal factor es la capacidad monetaria de la que disponga cada centro, lo que limita mucho la innovación, la adquisición de materiales especiales, financiación para instalaciones y sobre todo para personal docente de calidad. Hablando de una educación pública, esto es un tema muy complejo, ya que el Estado debería destinar unos fondos para este tipo de innovaciones, lo que implicaría reducir dinero de otros fondos para hacer esto posible. Pensándolo bien, aunque es una carga económica significativa, merece totalmente la pena, pues en un futuro, cabe la posibilidad de que esto se vea reflejado en las generaciones venideras, viendo cómo cada vez formamos a personas más aptas y con más habilidades para desenvolverse en ámbito laboral e incluso personal.

Este cambio educativo se vería reflejado en la docencia, pues los alumnos percibirían la motivación de sus profesores como una inspiración a seguir sus pasos, contribuir a la sociedad o incluso mejorarla. De esta forma valoraríamos más la labor de los docentes, nos daríamos cuenta de lo esencial que es su trabajo y por lo tanto necesitamos profesionales que estén a la altura. No podemos dejar al futuro de la sociedad en manos de docentes que escogieron su profesión porque no entraron en otra carrera o por el salario o las vacaciones. Una solución para esto sería elevar la nota de corte de las carreras o grados de educación, para evitar convertir estas carreras en un recolector de gente sin vocación.

Esto ya lo han implementado países como Finlandia. Es la campeona mundial de educación de los alumnos de 15 años, según los informes PISA, esto se debe a una serie de factores: lo primero es que la escuela obligatoria se rige por un currículo de exigencias muy claras. Alumnos y profesores saben que lo que la sociedad espera de ellos es que los alumnos aprendan los contenidos de las materias tal como están descritos en el currículo. Hay un servicio eficaz de apoyo a los alumnos con problemas. Después de terminada la escuela obligatoria, el sistema educativo ofrece opciones muy diferentes. Los alumnos que quieren seguir con estudios teóricos se enfrentan a un proceso de selección tanto para entrar en ciertos institutos de bachillerato como para entrar en la universidad. Por eso, toman en serio los estudios ya en la trama obligatoria de la educación. Y por último y lo más importante, los finlandeses tienen en gran estima la profesión docente, lo cual contribuye a que la formación docente reciba muchísimas más solicitudes de las que se puedan aceptar. La docencia se convierte así en una carrera muy selectiva.

El informe McKinsey identifica los factores clave de los países con buenos resultados educativos y los países que están mejorando sus resultados de manera rápida, este factor clave en educación son los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales, sino en la inteligencia y la preparación del

profesor. Los países más exitosos eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen de la enseñanza media; para poder hacerlo, les pagan tanto a los nuevos docentes como se paga a otros profesionales de alto nivel; además, los educan con los mejores profesores universitarios, les garantizan un puesto de trabajo después de la formación y les dan un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. Finlandia hace más o menos esto y, además, ha organizado un servicio eficaz de apoyo para ayudar a los alumnos atascados en alguna materia. Este mismo documento también muestra que son menos exitosas medidas como pueden ser: invertir más dinero en la educación de manera general; dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otra cosa; disminuir el número de alumnos por grupo; o aumentar los salarios de los profesores sin cambiar nada más. La novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial, la calidad del profesor. Disminuir el número de estudiantes por grupo es actualmente la medida más reclamada por los sindicatos docentes. Sin embargo, el informe señala que esta medida es muy cara y menos eficaz que otras. Hasta podría tener un efecto negativo, porque si hay menos alumnos por grupo, se necesita a más profesores y, si se necesita a más profesores, no es posible mantener una exigencia muy alta, porque simplemente no hay suficientes docentes que cumplan esas condiciones.

4. 3. La vocación

La vocación según la RAE es la inclinación a un estado, una profesión o una carrera. Es esencial para poder impartir conocimientos y conectar con los alumnos y alumnas. Para empezar, hay que discernir entre vocación y calidad educativa dos términos muy importantes en el sector de la docencia, pero que la enfocan de desde diferentes perspectivas. Los docentes con vocación no solamente imparten conocimientos conceptuales, sino generan un clima de aula amena, incentivan creatividad, imparten valores y forman estudiantes con capacidad de resolver problemas. Mientras que la calidad educativa, se refiere a la formación ciudadanos que adquieran competencias para enfrentar situaciones problemáticas de su entorno. Una de las preocupaciones en la educación a nivel mundial es la calidad educativa. Una educación donde los estudiantes adquieran competencias para responder los desafíos de su localidad y del mundo. En tal sentido, en las instituciones educativas se requiere docentes comprometidos, autónomos y empoderados (Deroncele et al., 2021), que fomenten la creatividad, innovando su práctica pedagógica con métodos y contenidos contextualizados a las necesidades de los estudiantes. Además, para una educación de calidad es fundamental que los sistemas educativos se preocupen por el desarrollo profesional y mejora continua del docente.

Los docentes tienen una función transcendental en la sociedad, en sus manos esta la sociedad futura. Necesitamos docentes que se impliquen en sus alumnos, que les enseñen a ser personas y vuelquen su motivación y entusiasmo sobre ellos, no su

frustración. Es cierto que debemos tener en cuenta que un docente con vocación no tiene por qué tener las capacidades competenciales para impartir clase, y viceversa. Es innegable que la capacidad competencial es un aspecto fundamental, pero debe complementarse con la vocación para llegar a encontrar a los mejores docentes. Los docentes deben ir más allá de la enseñanza tradicional, su único fin no deberá ser que sus alumnos adquieran todas las competencias posibles. Sobre todo, en los docentes de infantil y primaria, los profesores deben ir más allá de todo esto, formar a los niños y niñas como personas, innovar los métodos educativos, es crucial mantenerse al día con los avances y cambios constantes. Los métodos pedagógicos, es decir, las estrategias y enfoques utilizados para enseñar y aprender, deben adaptarse continuamente para satisfacer las necesidades de los estudiantes en evolución. Para Rafael Flórez Ochoa, los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo. Con estas construcciones mentales el docente definirá qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Con el objetivo de contrastar las hipótesis formuladas a lo largo del desarrollo del trabajo se han realizado dos encuestas una dirigida a los estudiantes y la otra dirigida a los docentes.

5. 1. Encuesta dirigida a estudiantes

La primera encuesta tiene como fin estudiar la importancia e influencia que tienen los docentes con vocación en los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria Alonso Berruguete de Palencia, Castilla y León.

Esta encuesta está dirigida al alumnado de todos los cursos de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), Bachillerato y Universidad. Más concretamente, uno de los participantes estaba cursando enseñanza de tercer ciclo en la universidad, mientras que nueve estaban en 2º de Bachillerato, uno en 1º de Bachillerato, de 4º de ESO, 2 de 3º de ESO y 23 de 2º de ESO.

1. Grado/ curso en el que te encuentras
2. Edad:



Figura 1. Resultados pregunta 2.

3. Género:



Figura 2. Resultados pregunta 3.

La muestra total de encuestados ha estado configurada por un total de 101 personas, de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. 27 encuestados se encuentran por debajo de los 15 años, 69 de ellos están entre los 15 y los 18 años y 5 tienen más de 18 años. Del conjunto de los participantes 68 fueron mujeres y 32 varones.

3. ¿Cómo definirías a un docente con vocación?

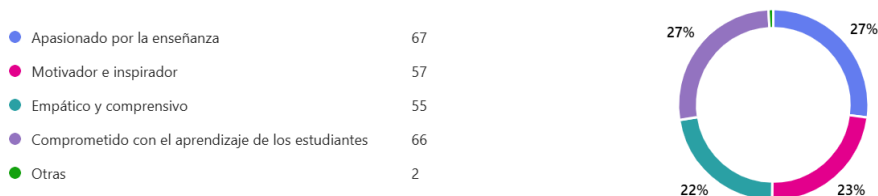


Figura 3. Resultados pregunta 4.

La primera pregunta se basa en definir la vocación docente. Al poder escoger más de una opción, el 27% de los encuestados (67 personas) lo definieron como apasionado por la enseñanza, el 23% (57 personas) como motivador e inspirador, el 22% (55 personas) como empático y comprensivo, el 27% de los encuestados (66 personas) lo definieron como una persona comprometida con el aprendizaje de los estudiantes.

5. A lo largo de tu experiencia académica, ¿consideras que has tenido más docentes con vocación o sin vocación?



Figura 4. Resultados pregunta 5.

En la siguiente pregunta quería averiguar si a lo largo de la etapa académica de los encuestados, habían tenido más profesores con vocación o profesores sin ella. El 11% de los encuestados (11 personas) respondieron que habían tenido más profesores con vocación, el 47% (47 personas) de los encuestados respondieron que habían tenido más docentes sin vocación, el 31% (31 personas) de ellos dijeron que estaba equilibrado y el 12% (12 personas) no estaban seguras.

6. En una escala del 1 al 5, donde 1 es nada importante y 5 muy importante ¿qué relevancia crees que tiene la vocación de un docente para tu aprendizaje?



Figura 5. Resultados pregunta 6

Esta pregunta tiene como finalidad descubrir la relevancia que tiene la vocación de un docente para su aprendizaje. 2 personas respondieron que no tenía relevancia,

el 12% (12 personas) de los encuestados tuvieron una respuesta neutra, para el 36% (36 personas) era un aspecto importante y para el 50% (51 personas) era un aspecto de alta importancia.

7. ¿Cómo te sientes cuando un docente muestra entusiasmo y dedicación hacia la enseñanza?



Figura 6. Resultados pregunta 7.

Con esta pregunta se buscaba comprender cómo se sienten los encuestados cuando un docente muestra entusiasmo y dedicación hacia la enseñanza. El 39% de los encuestados (72 personas) respondieron que se sentían motivados para aprender, el 40% (74 personas) de ellos respondieron que sentían más interés por la materia, el 16% (30 personas) respondió que sentía más seguridad acerca de sus capacidades y el 6% (11 personas) se encontraba indiferente ante esto.

8. ¿Qué efectos observas cuando un docente parece carecer de vocación o compromiso?



Figura 7. Resultados pregunta 8.

Esta pregunta trata de descubrir las consecuencias acerca de la carencia de vocación o compromiso de los docentes sobre los encuestados. El 33% (74 personas) de los encuestados ante esta situación responden con desinterés por la materia, el 29% (63 personas) de ellos observan una disminución en su motivación, el 12% de ellas llegan a padecer cierta ansiedad o estrés ante este hecho y el 24% (54 personas) observa que su participación en el aula decrece.

9. Describe, en máximo 50 palabras, una experiencia que hayas tenido con un docente con vocación y cómo influyó en tu aprendizaje o motivación.

En esta pregunta he obtenido 69 respuestas, voy a realizar un resumen de todas estas respuestas y citar las más significativas o interesantes.

Los encuestados comentan positivamente sobre el cambio tan significativo que han notado mientras les impartía clase un docente con vocación, cómo les ha ayudado a mejorar en esa asignatura o incluso pasar de odiar la asignatura a tener interés por ella, solo por el hecho de que su profesor iba a clase siempre con una sonrisa en la cara, ayudaba a sus alumnos con nuevos métodos para aprender y entender mejor la materia. En algunos casos no solo les ayudaban con la materia que impartían, sino también con otras asignaturas. En momentos en los que los encuestados tuvieron problemas tanto académicos como personales, sus profesores hicieron todo lo que estaba en su mano para que pudieran adquirir los conocimientos necesarios, y este acto les ayudó psicológicamente a solventar sus dificultades y problemas.

He podido observar que los encuestados, por lo general, encontraron más profesores con vocación o que les influyeron de manera muy positiva, mientras cursaban educación primaria.

En este apartado voy a destacar un aspecto sobre el que he trabajado anteriormente en este trabajo: los docentes con vocación que no saben impartir los conocimientos necesarios a sus alumnos, negando una relación directa o necesaria entre la vocación y sus capacidades competenciales.

Todos los profesores de historia que he tenido a lo largo de la ESO y Bachillerato me han hecho amar la asignatura por su actitud ante ella. Las explicaciones eran muy comprensibles por su dedicación y la manera de consolidar la materia era mucho más sencillo, ya que eran ellos los que hacían fácil. Eso me hace estar totalmente motivada e interesada a aprender esa materia, debido a la pasión que muestra a la hora de transmitir sus conocimientos en la materia.

“Se interesaba mucho en que entendiéramos su materia y viéramos su parte interesante, por lo que a todos nos impulsó a querer saber más sobre ella.” “En 3º de primaria tenía una profesora de inglés y de plástica que enseñaba con mucho entusiasmo y de una manera muy especial. Ese curso ha sido el único en el que me ha gustado inglés.” “En otro centro, en 2º ESO tenía una profesora genial, de esas que te marcan para toda la vida, siempre iba con ganas a dar clase y con métodos diferentes, aunque era mates y ni me gusta ni se me da bien, iba a clase con ganas cuando tocaba con ella.”

10. Describe, en máximo 50 palabras, una experiencia con un docente que creas que carecía de vocación y cómo impactó en tu rendimiento o actitud hacia la materia.

He obtenido un total de 64 respuestas, voy a realizar un resumen de todas estas respuestas y citar las más significativas o interesantes.

Los encuestados recalcan la diferencia tan notable respecto a otros profesores con más vocación. Como esta carencia en un profesor puede repercutir en sus intereses, pasando de amar una asignatura a odiarla, incluso repercutía en muchos casos en sus calificaciones, lo cual resultaba en una falta enorme de motivación. Muchos encuestados reflejaban una frustración y una impotencia muy significativa.

Un aspecto para destacar es el hecho de que ciertos encuestados admiten esa falta de vocación, pero no les impactó negativamente en sus calificaciones, por ejemplo. Esto quiere decir que los encuestados no creen que haya una relación directa o necesaria entre la vocación y las capacidades competenciales de los docentes.

En mi infancia, había una asignatura que me encantaba, pues las profesoras que tuve siempre me la han hecho disfrutarla. Sin embargo, al empezar un nuevo curso, me asignaron un profesor sin vocación, y como consecuencia tuve una menor motivación para estudiar, no escuché mucho en clase y la materia me dejó de gustar. Además, mis notas bajaron.

“Acabe odiando las matemáticas y a día de hoy, las sigo arrastrando, por las actitudes de cierto profesor.” “Te quita las ganas de aprender y el deseo de estar en esa materia o con ese docente y baja el rendimiento.” “El curso pasado tenía un profesor que venía a clase, daba su charla sobre la materia sin interés, ni siquiera mirar a los alumnos, solo cumplía su deber para cobrar y se marchaba. Así no dan ganas de ir a clase.” “Mi profesor de lengua de 4º de la ESO hizo que odiara esa asignatura y que llegase a bachillerato sin los conocimientos necesarios para poder sentirme cómoda con la materia.”

11. ¿Crees que los programas de formación docente deberían enfocarse más en desarrollar la vocación y las habilidades interpersonales?

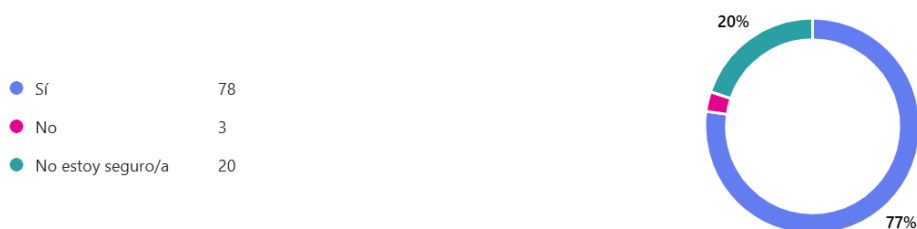


Figura 8. Resultados pregunta 11.

Según el 77% (78 personas) de los encuestados deberían de existir programas de formación docente enfocados en desarrollar la vocación y las habilidades interpersonales. El 20% (20 personas) de los encuestados no están seguros acerca de implantar estos programas de formación docente. 3 personas creen que no son necesarios este tipo de programas.

12. ¿Qué aspectos de un docente consideras más importantes para tener una experiencia de aprendizaje positiva?

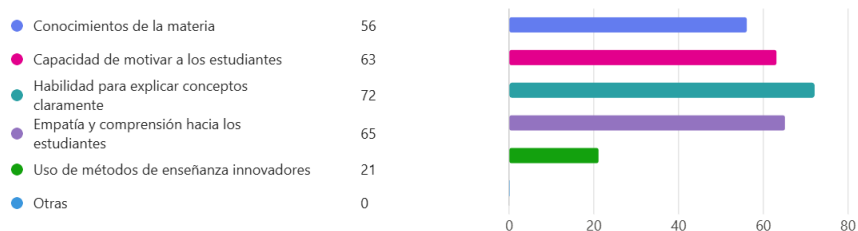


Figura 9. Resultados pregunta 12.

Para esta última pregunta se ha buscado obtener los aspectos más importantes de un docente para lograr una experiencia de aprendizaje positiva. 56 encuestados valoran significativamente los conocimientos de la materia. 63 encuestados consideran un elemento clave la capacidad de motivar al alumnado. 72 de ellos dan más importancia a la habilidad para explicar conceptos claramente. 65 califican de gran importancia la empatía y la comprensión hacia los estudiantes. 21 optan por el uso de métodos de enseñanza innovadores.

5. 2. Encuesta dirigida a docentes

Además de la encuesta dirigida a los alumnos, he realizado otra dirigida a los propios docentes. Esto tiene como fin entender las percepciones que tienen los docentes sobre la vocación. A partir de una serie de preguntas realizadas a docentes del IES Alonso Berruete pretendo sustentar las conclusiones que he tomado previamente. He obtenido 26 respuestas.

1. Grado o licenciatura en la que te especializaste

En esta primera pregunta los encuestados tenían que mencionar el grado o licenciatura en la que se especializaron, esta pregunta tiene como objetivo analizar las salidas de estos grados, si llevan directamente a educación o podría haber alguna otra salida laboral. Los docentes encuestados se especializaron en la licenciatura o grado de:

1	Licenciada en Filología Hispánica
2	Licenciado en historia
3	Matemáticas
4	Ingeniero de montes
5	Diplomatura maestra de Audición y Lenguaje
6	Grado en Estudios Ingleses
7	Licenciatura en CC Económicas y Empresariales
8	Teología
9	Ingeniería mecánica
10	Biología
11	Licenciatura en Ciencias Químicas
12	Filología hispánica
13	Psicopedagogía
14	Historia
15	Licenciatura y Doctorado en Filosofía y Letras (Filología Inglesa y Filología Hispánica)
16	Grado en Ingeniería Eléctrica
17	Ciencia y tecnología de los alimentos
18	Filosofía y letras (Especialidad de Filología Clásica)

19	Licenciado en Ciencias, sección física
20	Licenciatura en Filosofía. Primer ciclo de Ciencias Físicas.
21	Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales
22	Filología Inglesa
23	Educación Social
24	Filología Hispánica
25	Licenciaturas de Filología inglesa y alemana
26	Grado en química

Tabla 1. Resultados pregunta 1.

2. Oficios previos a entrar en este centro

Con la siguiente pregunta pretendo analizar el recorrido laboral de los docentes encuestados para averiguar si directamente comenzaron su recorrido laboral en torno a la educación o si realizaron otros oficios antes de entrar al IES Alonso Berruguete. Con esta pregunta busco una relación entre estos oficios y la vocación, además de apoyar mis conclusiones en sus respuestas.

Los oficios desempeñados por los docentes de manera previa a entrar en este centro educativo fueron:

1	Adjunta a jefe de Exportación (empresa privada)
2	Mozo de almacén, montador de plazas de toros, encuestador servicio de autobuses, becario en bibliotecas y archivos...
3	Profesor en otros organismos
4	Ingeniería, mantenimiento y gestión de instalaciones energéticas
5	Maestra, operadora fábrica, monitora Tiempo Libre

6	Profesor en una academia
7	Profesora academia
8	Monitor de Tiempo Libre, Auxiliar en centro sanitario, Coordinador del Carnaval de Palencia, Profesor particular
9	Ingeniera, Docente en centro concertado
10	Investigación y Educación
11	Control de calidad en alimentación
12	Siempre he trabajado de profesora
13	Orientadora en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
14	PROFESORA EN UN CENTRO CONCERTADO
15	Siempre profesora
16	Profesor
17	Técnico de investigación y calidad en empresas alimentarias
18	Siempre me he dedicado a la docencia.
19	Profesor en centros concertados y públicos
20	Profesor en otros institutos.
21	Ninguno
22	Profesora
23	Educadora con colectivo de salud mental, discapacidad intelectual, menores en protección y menores en centros de reforma

24	Cajera de supermercado y teleoperadora.
25	Docentes
26	Analista de laboratorio e investigador doctoral

Tabla 2. Resultados pregunta 2.

3. ¿Desde qué año es usted docente?

Esta pregunta tiene como objetivo analizar la cantidad de docentes en años pasados y compararlo con la cantidad de docentes en la actualidad.

Los años desde que los docentes encuestados son docentes son:

1	2016
2	2010
3	2010
4	2020
5	2012
6	2024
7	Desde 2007 en educación reglada
8	1997
9	2015
10	1992
11	2020
12	2006

13	Desde el año 1999
14	2015
15	1985
16	2017
17	2015
18	1997
19	2000
20	2006
21	2000
22	1988
23	2019
24	2015
25	1996
26	2020

Tabla 3. Resultados pregunta 3.

4. ¿Qué nota sacó usted en selectividad/ EBAU?

Con esta pregunta pretendo conocer el éxito académico de los docentes de este centro y como este dato pudo condicionar su decisión de formarse como docentes. Además de sustentar mis conclusiones que he expuesto anteriormente. Es preciso precisar que estas notas son sobre 10 y que la selectividad/ EBAU era distinta en torno a las ponderaciones y otros aspectos.

Las notas en selectividad/ EBAU de los docentes encuestados fueron:

	8,80/10
2	6,60 aproximadamente.
2	8'5
4	No hice, cursé una FP
5	6
6	8,5
7	5,8
8	6
9	6
0	7
1	6
2	6,3
3	9,05
4	no la recuerdo... creo que fue alta
5	5,75
6	No recuerdo

7	7,05 (era otro sistema, no había ponderaciones)
8	6,5
9	Ya no recuerdo. Supongo que me iría bien sin problemas. Hace ya mucho tiempo de eso.
0	7,5
1	8 sobre 10
2	8,5
3	En torno al 9. No recuerdo con más exactitud
4	5.6

Tabla 4. Resultados pregunta 4.

5. ¿Imparte clase en el BIE?



Figura 10. Resultados pregunta 5.

Esta pregunta me permite contabilizar la cantidad de los docentes encuestados que impartes clase en el BIE (Bachillerato de Investigación y Excelencia). Un 35% (9 docentes) de los encuestados impartes clase en este bachillerato. Por otro lado, un

65% (17 docentes) no imparten clase en este bachillerato. Es de gran importancia recalcar que este bachillerato ofrece un programa especial, con grupos reducidos de alumnos. Los docentes que imparten clase en este bachillerato forman parte (supuestamente) de los mejores profesores de este centro, con una manera de trabajar con los alumnos diferente.

6. ¿Qué es lo que más valoras de tu profesión?

Gracias a esta pregunta puedo analizar lo que más valoran los docentes de este centro acerca de su profesión. Tiene como objetivo averiguar si la mayoría de los docentes encuestados tienen vocación por su profesión o simplemente han escogido dicha profesión por otros intereses, ya sean monetarios, vacaciones, horarios favorables, etc.

Voy a resumir las respuestas de los docentes encuestados y resaltar las más significativas.

De forma general, lo que más valora de esta profesión la mayoría de los encuestados es el tener la oportunidad de acompañar tanto académica como personalmente a sus alumnos en esta etapa tan difícil para ellos, ayudarles a crecer como personas y como estudiantes. También el poder impartir una materia que ellos aman y ver como todo ese esfuerzo y cariño se ve reflejado en sus alumnos y el interés que ponen en sus materias. Ciertos encuestados también mencionaron la carga horaria menor que en otras profesiones. Tener la posibilidad de organizarse su propio trabajo y los contenidos que piensan impartir en las aulas.

“El poder transmitir conocimientos específicos sobre la materia, pero además valores cívicos y personales. Ayudar a los alumnos en una etapa muy complicada de la vida.” “Poder transmitir conocimientos, entusiasmar a mis alumnos y que se sientan a gusto en mis clases.” “La posibilidad de cambiar cosas.” “El poder enseñar una materia que me encanta, buscando las maneras de transmitir ese interés que yo siento por la asignatura a los alumnos.”

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación buscaba valorar la vocación de los docentes con respecto a su profesión y para ello debíamos entender la importancia de la educación, pues al final, la profesión docente es la única capaz de crear el resto de las profesiones, los docentes son las personas que se encargan de formar a la sociedad del futuro. Para hacerlo de la mejor manera posible es necesario analizar la trayectoria académica que sigue una persona, para lo que se hace preciso reflexionar sobre el sistema educativo de nuestro país, analizando sus ventajas y desventajas y aquellos aspectos en los que podemos mejorar, tomando como ejemplo otros países que se postulan como líderes en educación. Y es que se puede afirmar que para formar docentes de calidad

necesitamos que su educación sea la mejor, de tal manera que se garantice el éxito en su profesión.

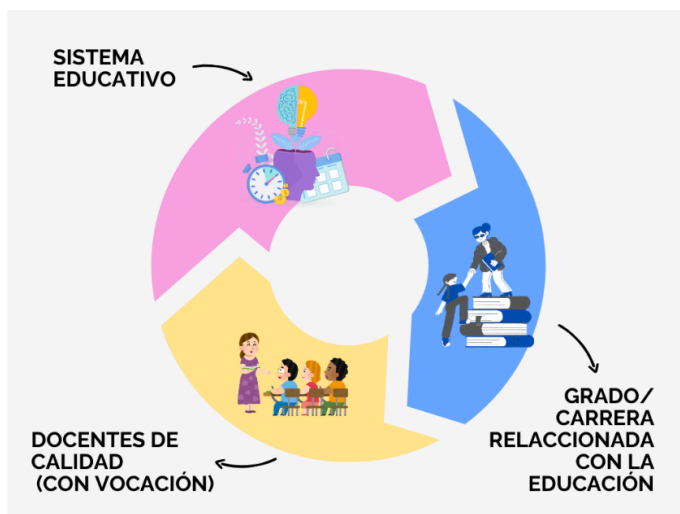


Figura 10. Elaboración propia

7. 1. Cumplimiento de objetivos

El objetivo principal de este trabajo era averiguar si la falta de vocación influía en la vida académica y personal de los y las estudiantes, y este se ha cumplido. Como se puede observar en el desarrollo de este trabajo los y las participantes perciben que sí existe una influencia real entre la vocación de los docentes en su profesión y las vidas académicas y personales del alumnado. Esto se ve respaldado con la encuesta realizada al alumnado del IES Alonso Berruguete.

El segundo objetivo era investigar sobre la percepción de los docentes sobre su propia vocación y cómo esta les afecta, este objetivo también se ha cumplido. Además, dichas conclusiones acerca de la vocación en los propios docentes han sido respaldadas con una encuesta a los docentes de este mismo centro.

El tercer objetivo, averiguar la causa de esta falta de vocación, se ha cumplido parcialmente pues se han analizado varios aspectos y variables, pero hay muchos factores que pueden alterar estas conclusiones.

El cuarto objetivo se basaba en identificar los problemas del sistema educativo y cómo estos afectaban de forma directa a la formación de docentes de calidad. Este objetivo se ha cumplido y además se ha realizado una comparación con el sistema

educativo de otro país, el cual ha tenido mucho más éxito y por consiguiente es uno de los mejores del mundo.

El último objetivo, investigar acerca de la existencia de una relación entre la vocación y las capacidades competenciales del docente. Este objetivo también se ha cumplido. Este último objetivo me parece clave destacarlo pues es algo que he aprendido gracias a este trabajo de investigación, que no vale únicamente con poseer esa vocación, necesitas también saber transmitir la información necesaria al alumnado, aspecto que también se ha visto reflejado en la encuesta dirigida a los estudiantes.

6. 2. Aportaciones y limitaciones

Este trabajo ha conseguido transmitir una serie de aportaciones o mejoras que se pueden implementar en la educación de este país. Lo primero, y el principal problema que tenemos es que en este país prácticamente no se valora la profesión docente, cuando es la profesión más esencial de todas, la profesión que se encarga de crear el resto de los oficios. Deberíamos empezar a valorar más esta profesión y a dedicarle el tiempo y la financiación necesaria para mejorarlo, consiguiendo así que el peso de educar y de formar a las generaciones venideras resida en los mejores profesionales. Para lograrlo podemos tomar como referencia otros países que sean líderes en educación, aprendiendo de ellos podemos encontrar ideas y nuevos métodos que aumenten la calidad educativa de nuestro país.

6. 3. Futuras líneas de investigación e intervención

Tomando como referencia este proyecto se formulan nuevas líneas de investigación. Entre otras se indagase acerca de la vocación y las capacidades competenciales de los y las docentes para poder solventar aquellas limitaciones que se encuentran para ejercer su profesión con garantías y poder establecer vínculos de apoyo entre ellos. Asimismo, se podría profundizar en cómo realizar mejoras dentro del sistema educativo español, teniendo en cuenta las particularidades de nuestro país, pero sacándole el máximo partido a lo que sí se puede hacer, como, por ejemplo, apostar por una mejora en la formación de los docentes.

Finalmente, como futura línea de intervención, se podrían realizar campañas de concienciación de la población sobre la importancia de la profesión docente, como mecanismo de solución de diferentes problemáticas y, en consecuencia, gestionar los recursos de manera que se tenga más presente la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, Verónica y Álvarez, María Isabel (1994). «Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico», *Psyke*, 3(2). <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20183>
- Enkvist, Inger (2010). «El éxito educativo finlandés» *Bordón*, 62(3), 49-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294933.pdf>
- García, Silvia María (2022). «El Liderazgo Inspirador del Profesorado, Clave para el Éxito Estudiantil», *Acreditás*, 8, 37-40. <https://doi.org/10.61752/acd.vi8.129>
- Larrosa Martínez, Faustino (2010). «Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: REIFOP*, 13(4), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464>
- Montes-Osorio, Tatiana Josefina (2022). «La vocación docente como condición de la calidad educativa: análisis con expertos en educación», *Maestro y Sociedad*, 19(2), pp. 568–581. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5529>

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta docentes

Estimado/a docente, a través de esta encuesta, te invitamos a participar en un estudio cuyo objetivo es conocer la percepción sobre el impacto que tienen los docentes en sus alumnos/as. Tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.

* Obligatorio

1. Grado o licenciatura en la que te especializaste *

Escriba su respuesta

2. Oficios previos a entrar en este centro *

Escriba su respuesta

3. ¿Desde qué año es usted docente? *

Escriba su respuesta

4. ¿Qué nota sacó usted en selectividad/ EBAU?

Escriba su respuesta

5. ¿Imparte clase en el BIE? *

☐ Sí

☐ No

6. ¿Qué es lo que más valoras de tu profesión? *

Escriba su respuesta

ANEXO 2

Encuesta sobre la Influencia de la vocación en los docentes

Estimado/a estudiante, A través de esta encuesta, te invitamos a participar en un estudio cuyo objetivo es conocer la percepción sobre el impacto que tienen los docentes en tu experiencia de aprendizaje en torno a su vocación, es decir una ocupación, en este caso relacionada con la docencia, a la que una persona se siente especialmente atraída o para la que está preparada, capacitada o cualificada. Tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.

1. Grado/ curso en el que te encuentras *

2. Edad: *

- ☐ Menos de 15 años
- ☐ Entre 15 y 18 años
- ☐ Más de 18 años

3. Género: *

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ Otras

4. ¿Cómo definirías a un docente con vocación? (Puedes seleccionar más de una opción) *

- ☐ Apasionado por la enseñanza
- ☐ Motivador e inspirador
- ☐ Empático y comprensivo
- ☐ Comprometido con el aprendizaje de los estudiantes
- ☐ Otras

5. A lo largo de tu experiencia académica, ¿consideras que has tenido más docentes con vocación o sin vocación? *

- ☐ Más docentes con vocación
- ☐ Más docentes sin vocación
- ☐ Equilibrado
- ☐ No estoy seguro/a

6. En una escala del 1 al 5, donde 1 es nada importante y 5 muy importante ¿qué relevancia crees que tiene la vocación de un docente para tu aprendizaje? *

- ☐ 1 (nada importante)
- ☐ 2 (poco importante)
- ☐ 3 (neutral)
- ☐ 4 (importante)
- ☐ 5 (muy importante)

7. ¿Cómo te sientes cuando un docente muestra entusiasmo y dedicación hacia la enseñanza? (Puedes marcar varias opciones) *

- ☐ Motivado/a para aprender
- ☐ Más interesado/a en la materia
- ☐ Más seguro/a de mis capacidades
- ☐ Me es indiferente
- ☐ Otras

8. ¿Qué efectos observas cuando un docente parece carecer de vocación o compromiso? (Selecciona todas las que apliquen) *

- ☐ Desinterés por la materia
- ☐ Disminución de la motivación
- ☐ Estrés o ansiedad
- ☐ Menor participación en clase
- ☐ Otras

9. Describe, en máximo 50 palabras, una experiencia que hayas tenido con un docente con vocación y cómo influyó en tu aprendizaje o motivación.

10. Describe, en máximo 50 palabras, una experiencia con un docente que creas que carecía de vocación y cómo impactó en tu rendimiento o actitud hacia la materia.

11. ¿Crees que los programas de formación docente deberían enfocarse más en desarrollar la vocación y las habilidades interpersonales? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

12. ¿Qué aspectos de un docente consideras más importantes para tener una experiencia de aprendizaje positiva? (Puedes seleccionar hasta 3 opciones) *

Seleccione como máximo 3 opciones.

- ☐ Conocimientos de la materia
- ☐ Capacidad de motivar a los estudiantes
- ☐ Habilidad para explicar conceptos claramente
- ☐ Empatía y comprensión hacia los estudiantes
- ☐ Uso de métodos de enseñanza innovadores
- ☐ Otras

ENSEÑANZA SECUNDARIA.

EDUCAR EN VALORES, UN RETO PARA EL AULA

RAQUEL PEÑA VELASCO

1. INTRODUCCIÓN

El principal desafío al que se enfrenta la educación hoy en día es cómo responder de manera adecuada a la diversidad. Es evidente que los estudiantes son muy diferentes entre sí, y la clave está en encontrar la manera de atender esta diversidad, asegurando ofrecer una educación de calidad en un entorno inclusivo para todos y todas.

La inclusión de todas las personas sin distinción es un tema de derechos humanos, la igualdad, las mismas oportunidades y la no discriminación deben ser los retos de nuestra sociedad del siglo XXI. La escuela tiene el compromiso de crear un entorno educativo donde todos los estudiantes se sientan aceptados, respetados y puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

El concepto de inclusión es valorado por muchos organismos internacionales como es el caso de la UNESCO, entidad que ha desarrollado numerosas declaraciones universales con el fin de conseguir una educación igualitaria para todos. Por otro lado, el plan de acción de la Agenda 2030 pone un gran énfasis en la educación inclusiva como uno de sus objetivos fundamentales, considerándolo un medio esencial para la consecución de un desarrollo sostenible en el planeta. La aceptación de esta Agenda por parte de España brinda al país la oportunidad de desarrollar políticas a nivel nacional y local que aseguren una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes: “Este impulso hacia la inclusión, como parte de un proyecto de participación social y ciudadana, debe promover cambios y mejoras

en los centros educativos, con el objetivo de evitar que ningún estudiante quede excluido y se respeten sus derechos” (Arnaiz, 2019).

1. 1. Justificación

Esta investigación está diseñada para proporcionar un mayor grado de conocimiento de la educación inclusiva en la etapa Secundaria, fomentando los valores inclusivos en el aula como pilar fundamental para la aceptación y participación de todo el alumnado.

El tema escogido es un tema de gran relevancia tanto a nivel educativo como a nivel social, pues ambos deben ir de la mano para lograr el cambio, no solo en la educación y su organización sino también en la sociedad en general y su mentalidad hacia la inclusión, para conseguir un mundo más tolerante, respetuoso, equitativo y justo.

Por otro lado, la elección de este tema tiene un componente personal. A lo largo de mi etapa escolar he compartido aula con compañeros con discapacidad y/o en situación de vulnerabilidad y he sido testigo de actitudes de rechazo e indiferencia hacia ellos. Esto ha despertado en mí una sensibilidad especial hacia esta cuestión.

Este trabajo se divide en dos bloques. El primero contiene una investigación teórica que recoge los conceptos clave: inclusión, diversidad y educación inclusiva; así como la evolución de la educación inclusiva hasta la actualidad y las diferencias entre integración e inclusión. Seguidamente se profundizará sobre la educación inclusiva en la etapa Secundaria para, posteriormente, justificar la importancia de educar los valores en el aula.

El segundo bloque se centra en el análisis de una encuesta que pretende determinar el grado de conductas inclusivas (valores) o no inclusivas que los alumnos de un curso de la ESO manifiestan hacia sus compañeros y hacia la diversidad en general. Los resultados de la muestra serán significativos para la toma de decisiones acerca de fomentar los valores inclusivos en el aula.

1. 2. Objetivos

En este trabajo de investigación se pretende la consecución de estos objetivos:

Resaltar la importancia de educar valores inclusivos en el aula como principio básico de aceptación y participación de los estudiantes.

Profundizar en el conocimiento de la educación inclusiva.

Conocer las características evolutivas de los adolescentes para justificar la relevancia de potenciar la inclusión en la etapa de Secundaria.

Destacar la importancia de la inclusión en la Enseñanza Secundaria con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades para toda la diversidad de alumnado.

Analizar los comportamientos inclusivos en el aula (el grado de sensibilización de valores inclusivos) de los alumnos de un curso de la ESO.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. Definición de inclusión, diversidad y educación inclusiva

El término inclusión significa “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto” (DRAE). Para Sánchez-Teruel (2010), la inclusión es un concepto teórico tanto social como educativo, del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad. De hecho, para Serra (2000), la inclusión es la capacidad de aceptar implícitamente la diversidad de forma positiva.

Como se puede ver, el concepto de inclusión está absolutamente ligado al concepto de diversidad:

El DRAE define diversidad como "variedad, desemejanza, diferencia" y, efectivamente, los individuos tienen ideas, costumbres, formas de ser, pensar y vivir muy diferentes. Justamente, todas estas diferencias hacen que el mundo sea un lugar mejor: “Que todos los seres humanos sean diferentes no significa que deban tener distintas oportunidades y derechos. Por el contrario, la diversidad enriquece todas las realizaciones como seres humanos en lo individual, social y cultural” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, Romero et al., 2022). Sin embargo, muchas veces no se tienen en cuenta o no se respetan, e incluso, se rechazan e ignoran. A esto se le llama discriminación.

Cuando hablamos de diversidad en el ámbito educativo no solo se hace referencia a los estudiantes con discapacidad, con trastornos de conducta o de personalidad u otro tipo de manifestación, sino también a la diversidad cultural, al alumnado de altas capacidades, a alumnos/as con dificultades de asistencia, a los que por sus características físicas, psíquicas, sociales o de personalidad están, en un momento dado, en situación de vulnerabilidad.

La educación inclusiva es un concepto pedagógico que hace referencia a la manera en que se debe dar respuesta en la escuela a esta diversidad. Es un término que surge en los años 90 como alternativa al concepto de integración, hasta ese momento, el más utilizado en la práctica educativa.

La UNESCO (2008) la define como

un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

La educación inclusiva reconoce y acepta la diversidad, permitiendo que todos los estudiantes, incluidas aquellas con discapacidades, aprendan juntos en un entorno que favorezca el desarrollo de habilidades esenciales para su participación e integración en la sociedad. Esto es fundamental para prevenir la discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la educación inclusiva implica, en primer lugar, la aceptación de la diversidad no como problema, sino como un reto que brinda la oportunidad de enriquecimiento humano y cognoscitivo a todos los involucrados en el proceso educativo. En segundo lugar, debe ser definida como una actitud, como un sistema de valores, de creencias, no como una acción ni como un conjunto de acciones meramente técnicas.

De acuerdo con dicha definición, debemos trabajar para alcanzar una educación inclusiva en sentido amplio, es decir, atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de todo el alumnado presente en el aula, garantizando no solo el acceso a la enseñanza de todos, sino también educando valores que fortalezcan la convivencia en la diversidad.

Echeita y Ainscow (2011) señalan cuatro elementos que deben imperar en el marco de la educación inclusiva:

- a) Es un proceso (búsqueda constante de la mejor forma de dar respuesta a la diversidad del alumnado).
- b) Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- c) Precisa de la identificación y la eliminación de barreras.
- d) Enfatiza en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de fracaso escolar, exclusión o marginación.

La inclusión es la base de la equidad y es una meta que también pretende conseguir nuestro actual sistema educativo, regulado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Por ello, se ha de identificar qué cambios son necesarios para favorecer el avance de la inclusión educativa en los centros y poder acompañarlos en estos procesos de mejora, dotándolos de los recursos necesarios para que ésta pueda ser efectiva.

2. 2. Evolución hacia un modelo de educación inclusiva

A continuación, se va a exponer la evolución del concepto de educación inclusiva hasta hoy en día:

2.2.1. De la segregación a la educación especial

a. Segregación de las personas con discapacidad. Antigüamente había un rechazo o abandono hacia las personas con discapacidad que eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración.

b. Nacimiento de la escuela especial para personas con discapacidad. Hasta el siglo XIX no habrá cambios significativos. En 1828 en Francia se abren las primeras escuelas de atención a *deficientes* y en 1829 Louis Braille creó la escritura de puntos en relieve para personas invidentes.

c. Pedagogía terapéutica. A finales del siglo XIX y principios del XX se inició una etapa de clasificación de las personas con discapacidad según la deficiencia y surge así, *la pedagogía terapéutica* (Cañedo, 2003). Surgieron dos enfoques sobre la deficiencia: uno, apoyado por médicos, que la atribuía a factores adversos en el organismo durante el desarrollo, y otro, respaldado por educadores, que la vinculaba a factores psicológicos y pedagógicos.

d. Tendencia psicométrica. Entrado el siglo XX, Alfred Binet (1857-1911) desarrolló la primera prueba de inteligencia cuyos resultados clasifican y establecen jerarquías en función de la capacidad mental. En 1905 surgen las escuelas especiales para personas con *retraso mental*, aunque separadas de la organización escolar ordinaria

e. Educación especial. A partir de 1917, Europa implementó la escolarización elemental obligatoria, lo que llevó a la detección de numerosos alumnos con dificultades de aprendizaje. Se clasificó a los alumnos y se crearon aulas especiales en la escuela ordinaria, dando paso al sistema de educación especial. Pero la intolerancia de estas aulas hacia la diferencia y la presencia de estos niños con dificultades, hicieron que fueran concentrados en centros especiales.

2.2.2. De la educación especial a la educación integrada

A mediados del siglo XX las críticas aparecidas en torno a la institucionalización de las personas con discapacidad hicieron cada vez más insostenible que los centros de educación especial fueran la única opción para su escolarización. El director del Servicio Danés para el Retraso Mental, Bank-Mikkelsen, lanza en 1955 un nuevo

principio al que denomina *normalización*, definida como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”.

A partir de 1969 este concepto de normalización se pone en marcha a través de la integración escolar, siendo un proceso que permite la incorporación de los niños con discapacidad a entornos y recursos educativos junto con los que no presentan discapacidad.

Es preciso destacar las aportaciones del Informe Warnock (1978), que fue un documento clave en el Reino Unido sobre educación especial. Introdujo el concepto de *necesidades educativas especiales* y recomendó la creación de declaraciones individuales del alumnado para garantizar el apoyo adecuado. Este informe sentó las bases de la legislación posterior sobre la inclusión educativa.

2.2.3. De la educación integradora a la educación inclusiva

A finales del siglo XX, las críticas a la integración escolar inician un importante debate en el ámbito anglosajón acerca de lo que significa estar integrado e incluido o excluido en el sistema educativo y, por lo tanto, en la vida social y laboral.

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de inclusión, un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica. De esta manera, la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

En consecuencia, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración. La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

2. 3. Diferencias entre integración e inclusión

Es importante distinguir entre el modelo de integración educativa y la propuesta de la inclusión educativa, aunque dichos modelos comparten aspectos comunes, no se debe producir la mera sustitución de términos, debido a que la inclusión pretende evitar los errores que se produjeron en el planteamiento de integración escolar.

En esta tabla se distingue claramente entre los dos movimientos, señalando las diferencias entre ellos.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
La integración es parcial y condicionada.	La inclusión es total e incondicional.
Se centra en la discapacidad y es el niño el que se tiene que adaptar al centro educativo.	Se centra en la diversidad de todo el alumnado en la que está incluida la discapacidad, y es el centro educativo el que se tiene que adaptar a las necesidades del alumno.
Se basa en la normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales especializados	Se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados para mejorar la calidad educativa de todos los alumnos. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.
Propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales.	Propone un currículum común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas estas adaptaciones. El currículum no se entiende como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino que las aprenda de manera diferente.
Una parte de la población escolar se encuentra fuera y, desde el ámbito educativo, se plantea una duplicidad del sistema (educación ordinaria y educación especial) para dar respuesta a los alumnos con necesidades y así llevar a cabo su adhesión.	No existe una segregación previa, además de que implica un sistema único para todos: currículo, metodologías, organización ...se adaptan a la diversidad de la población escolar y se atiende a todos los alumnos por igual. Es el sistema el que se ajusta al estudiante.

Tabla 1. Fuentes: Blanco, Ainscow, Margarita Valcarce . Elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación, en el que se pretende mostrar la relevancia y necesidad de potenciar los valores inclusivos en el aula como principio fundamental de la educación inclusiva en los centros de Secundaria, se divide en dos partes:

La primera parte se elabora a partir de una revisión y análisis exhaustivo de diferentes fuentes escritas: artículos, libros, tesis, trabajos académicos, webs... para argumentar y desarrollar el bloque teórico que fundamenta este trabajo.

La segunda parte del proyecto se basa en una metodología cuantitativa y cualitativa que utiliza el método de estudio de caso único a través de la aplicación de

una encuesta a un grupo de mi centro. Para la selección del alumnado, se establece un primer contacto con el equipo de Orientación del IES Alonso Berruguete, para concretar el curso más conveniente para su aplicación. Finalmente, se decide que la encuesta se va a realizar a los alumnos de 2º de la ESO, a través de un cuestionario en la aplicación Forms de la plataforma de Educacyl de la Junta de Castilla y León.

El cuestionario está compuesto por un total de veinticuatro preguntas con respuestas múltiples cerradas y respuestas abiertas. En el Anexo I se recogen las preguntas establecidas y las opciones de respuesta correspondiente.

Una vez recopiladas las respuestas, se procede a reunir los datos con el fin de interpretar y analizar la información obtenida. A continuación, se establecen unas conclusiones que puedan contribuir a la mejora y al progreso del conocimiento en el área de estudio.

4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ETAPA SECUNDARIA

La educación inclusiva sugiere cambios físicos y cognitivos para el alumno en la etapa Secundaria:

4. 1. Características evolutivas del alumnado en la etapa de Secundaria

El alumnado de educación Secundaria comprende una edad entre los 12 y los 16 años y esta etapa coincide con el periodo de la pubertad. La pubertad se define como el conjunto de transformaciones físicas que convierten el cuerpo infantil en un cuerpo adulto.

En cuanto a los cambios físicos, y siguiendo a Carretero, Marchesi y Palacios (1985), se observa que, a excepción de los caracteres sexuales, los cuerpos infantiles de los niños y las niñas son fundamentalmente similares; sin embargo, a medida que crecen y se desarrollan, las diferencias se vuelven más evidentes. Aproximadamente, estos cambios se inician en los chicos alrededor de los 12 o 13 años y concluyen entre los 16 y 18 años, mientras que en las chicas comienzan entre los 10 y 11 años, y finalizan aproximadamente entre los 14 y 16 años.

Durante esta etapa también se producen cambios en las proporciones del cuerpo en relación con el aumento de la estatura y del peso de los adolescentes. Este aumento de las proporciones puede variar dependiendo de cada persona y, en ocasiones, el crecimiento tardío causa preocupaciones en los adolescentes.

A nivel cognitivo, y siguiendo a la aportación teórica de Piaget, en esta etapa se accede al pensamiento formal, que permite al joven formular hipótesis, razonar sobre ellas y extraer conclusiones. Como resultado de estos cambios cognitivos, se produce en los adolescentes el desarrollo moral, mediante el cual éstos comienzan a enjuiciar

todo lo que para ellos era hasta ahora inamovible; son capaces de tener opiniones propias acerca de temas como el amor, los estudios, los amigos y la familia, entre otros.

La adquisición de valores en los adolescentes está estrechamente relacionada con las capacidades cognitivas y sociales que han desarrollado, dependiendo también de los valores y actitudes que predominan en su cultura y en su contexto.

En cuanto a su desarrollo psicosocial, esta etapa es decisiva para los adolescentes ya que las interacciones se establecen principalmente entre la familia y con el grupo de iguales. En la adolescencia, las relaciones familiares se redefinen, lo que conlleva un proceso de desapego en busca de la autonomía. Por otro lado, las relaciones con los iguales adquieren una importancia significativa en este período ya que las relaciones sociales van a ocupar un lugar relevante en el desarrollo del adolescente, pasando a convertirse los amigos o amigas en modelos de referencia.

De forma general, para el adolescente, tener amigos es un indicador de poseer buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico, ya que supone un importante apoyo emocional, sobre todo en esta etapa caracterizada por altibajos. Además, proporciona un apoyo instrumental para la resolución de problemas prácticos y proporciona información acerca de los distintos temas relacionados con esta etapa, como la sexualidad y las relaciones personales.

Hay que destacar que el centro educativo se convierte en un lugar importante, ya que pasan en él una gran parte de su tiempo. Su estancia en el centro va a contribuir a la participación social, potencia el paso a la vida adulta, ayuda en la toma de decisiones, etc. El centro educativo se suele convertir en un espacio para madurar en las relaciones interpersonales de amistad o de pareja con otros adolescentes.

Por todo lo expuesto en este apartado, esta etapa se hace especialmente relevante para intentar educar al alumnado en un entorno inclusivo, donde aprendan a apreciar y respetar las diferencias individuales y donde se perciba un entorno donde todos y todas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades.

4. 2. Claves fundamentales que favorecen las prácticas inclusivas en la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria es una de las etapas educativas con mayor complejidad, debido a las características evolutivas de los alumnos y a la obligatoriedad de permanecer en esta enseñanza hasta los 16 años. Por ello es fundamental desarrollar procesos educativos inclusivos que den respuesta a toda la diversidad y fomenten la participación de todo el alumnado.

En este sentido se han identificado algunas claves o indicadores que favorecen los procesos de cambio en los distintos ámbitos de la comunidad educativa (Gallego, 2001).

4.2.1. Claves inclusivas externas al centro

Algunos estudios o investigaciones han tenido por objeto fundamental identificar y analizar los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de prácticas educativas inclusivas (Ainscow, Ferrell y Tweddle, 1998).

Estas investigaciones han señalado las siguientes claves:

a. Un contexto político abierto y participativo. La claridad y la coherencia de la política educativa hacia un modelo inclusivo va a influir directamente en el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Es necesario que la administración educativa dedique mucho esfuerzo y recursos materiales, humanos y organizativos a este fin.

b. Las sociedades democráticas. Las sociedades que han tenido una larga trayectoria democrática y participativa tienden a ser más efectivas en su enfoque hacia la educación inclusiva. Por lo tanto, las comunidades, localidades, barrios y asociaciones con una larga historia en la respuesta a la diversidad serán referentes actuales y directos del desarrollo de procesos inclusivos en los centros.

c. Redes colaborativas entre servicios educativos y sociales. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios: centros educativos, equipos de orientación educativa, sanidad, ayuntamiento, asociaciones, etc., en una localidad o municipio promueve y fortalece la creación de prácticas educativas y sociales inclusivas, además de optimizar el uso de los recursos disponibles.

4.2.2. Claves inclusivas internas del centro

Las claves inclusivas internas al centro para conseguir una educación inclusiva son numerosas, pero las más importantes identificadas en investigaciones (Hopkins y Ainscow, 1993; Ainscow, 1995), son las siguientes:

a. Que el centro educativo sienta la necesidad del cambio y reflexione sobre su idea y el significado de la educación inclusiva y el concepto de diversidad, analizando la realidad del centro: su organización, apoyos, recursos y profesorado; estableciendo prioridades y necesidades, y suprimiendo barreras que impidan la participación.

b. El liderazgo transformador y consensuado. La motivación del equipo directivo por el tratamiento de la diversidad mejora la implicación del resto del profesorado. La inclusión debería ser un tema debatido y compartido por todo el profesorado, lo que mejoraría el tratamiento de la diversidad en las aulas al generar una motivación interna por parte de los profesionales de la educación.

c. La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro creando y desarrollando actividades para implicar al alumnado, a los padres y a los

profesionales, facilitando un clima de apertura y participación para todos, y creando una visión de futuro institucional compartido.

d. Alimentar una relación cálida y de confianza entre el profesorado, alumnado y familia desarrollando estrategias de comunicación entre todos, aplicando métodos colaborativos y cooperativos de trabajo, y estableciendo un aprendizaje dialógico entre los diferentes sujetos de la educación.

e. La posibilidad de crear en el centro *la comisión de la inclusión* que pueda ser integrada por un representante del equipo directivo, del equipo de orientación, un profesor de cada departamento y un padre/madre. Su finalidad sería generar lazos de convivencia y tolerancia entre toda la comunidad educativa a través de actuaciones y propuestas metodológicas que promuevan mejorar la inclusión.

f. Utilizar todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres.

g. Considerar el aprendizaje y el desarrollo profesional como elemento fundamental para la mejora de la educación inclusiva en el centro, priorizando programas de formación a los profesores para impulsar su tarea educativa hacia la diversidad del alumnado.

h. Diseño de planes de acogida sistemáticos y eficaces, y desarrollar acciones concretas para que todas las personas se sientan parte activa del centro al que pertenecen.

4.2.3. Las claves inclusivas internas del aula

Las aulas son cada vez más multiculturales y diversas, lo que supone un reto importante a abordar por los sistemas educativos (Arnaiz, 2019). Tanto alumnos como profesores se enfrentan a esta nueva situación que les obliga a aprender, a valorar las características diversas del alumnado y a trabajar desde nuevos parámetros educativos.

La atención a la diversidad en el aula ha sido evaluada a través de varios estudios de investigación. Algunos de estos estudios son más amplios y se centran en los procesos de inclusión, analizando también el funcionamiento del aula, mientras que otros se enfocan en cómo se responde a la diversidad en situaciones específicas (Parrilla, Gallego y Murillo, 1996). Estos estudios destacan las siguientes claves internas más importantes para la inclusión en el aula:

a. La aceptación de un currículum común para todo el alumnado, diseñando un currículum, pensando en todo el alumnado, diversificando objetivos, contenidos, actividades, metodologías.

b. La planificación colaborativa de la enseñanza, planificando la enseñanza juntamente con todo el profesorado, desarrollando actividades interdepartamentales,

interdisciplinarios e intergrupales, y colaborando con otros profesionales de la educación (equipos de orientación, especialistas, etc.) y con otros centros educativos e instituciones del entorno.

c. La ampliación del repertorio y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado, incorporando el uso de nuevos métodos y estrategias de enseñanza, utilizando distintos estilos de enseñanza, fomentando procesos de enseñanza participativos, activos, creativos y de equidad, y aplicando las tecnologías de la información y la comunicación.

d. La aplicación de metodologías flexibles, activas y cooperativas. La enseñanza cooperativa, los grupos flexibles y el apoyo entre iguales valoriza el protagonismo del alumnado, dándole voz e implicándolo en su propio proceso de aprendizaje. Así mismo, favorecen la participación, las relaciones personales y el respeto mutuo.

e. La actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su actuación en el aula.

f. Aulas de referencia con agrupamientos heterogéneos flexibles. El trabajo organizado a partir de grupos flexibles, donde se incorpora la diversidad, mejora el rendimiento de todos. Los estudiantes con necesidades educativas especiales van a necesitar ambientes bien estructurados y organizados. Será importante que los mismos no se agrupen entre ellos y se aislen, sino que se constituyan grupos diversos y heterogéneos, lo que beneficiará el aprendizaje.

g. Fomenta la participación de las familias: Los familiares conocen muy bien a los alumnos, pueden ayudar a descubrir cómo trabajan más eficazmente y pueden ser un recurso muy valioso para un docente que está buscando diseñar un aula inclusiva. Establece con ellos una relación de confianza, manteniéndoles bien informados de todo lo que sucede dentro del aula y pidiendo su compromiso para conseguir algunos de los objetivos del curso.

5. EDUCAR EN VALORES: AULA INCLUSIVA

El aula es el lugar más cercano del adolescente, donde pasa muchas horas y donde se manifiesta cómo es él, su manera de aprender, su manera de relacionarse, su manera de ser. Es en el aula donde la inclusión cobra un significado especial.

Normalmente en la clase hay una gran diversidad de alumnos y esto, en la mayoría de las ocasiones, se percibe como un problema que hay que resolver. Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva entendemos la diversidad como una riqueza en sí misma para la sociedad.

La convivencia en un aula inclusiva aporta a los estudiantes grandes aprendizajes, tanto para sentirse comprendido y aceptado por los demás, como para

desarrollar su comprensión y solidaridad con cualquiera de sus compañeros, con o sin discapacidad, o que puedan sufrir discriminación por su condición social, racial, género, o por sus características físicas o su manera de ser.

La enseñanza de valores inclusivos fomenta el respeto por las diferencias individuales, promoviendo la convivencia armónica y la prevención de la discriminación. Arnaiz y Guirao (2015) entienden por valores inclusivos el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos”.

Los valores inclusivos son imprescindibles para reducir las barreras actitudinales que se presentan en el aula, siendo importante promover entre otros, estos valores clave:

a. Respeto: Según Booth y Ainscow (2011) implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas.

b. Empatía: Álvarez Cabrera y otros (2010) la definen atendiendo a componentes cognitivos y emocionales. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro e identificarse con él. Implica sentir lo que siente el otro y comprender lo que puede estar experimentando la otra persona.

c. Tolerancia: El DRAE lo define como el “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias”.

d. Solidaridad: Es el compromiso de apoyar y ayudar a los demás, especialmente a quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Cortina, 2000).

Para Booth y Ainscow (2011) el éxito de la práctica inclusiva depende de la aplicación de ciertos valores como parte de un proceso sistemático, siendo necesario el compromiso de todos los involucrados para que se pueda superar la exclusión y la poca participación de los mismos estudiantes: “Si la inclusión no está arraigada a la práctica de valores, simplemente se estaría abordando como una moda educativa para acatar los lineamientos que proponen los programas institucionales”.

Trabajar estos valores con los adolescentes es fundamental para promover una cultura de respeto, empatía y justicia. Durante esta etapa del desarrollo, los jóvenes pasan de una mayor relación familiar a un distanciamiento, acercándose hacia el grupo de iguales. Erikson (1980) señala que el adolescente entra en una etapa de descubrimiento de su propio yo, lo que puede originar conflictos en los diferentes ámbitos de socialización. Seguidamente se detallan algunas de las razones más importantes por las que se debe fomentar estos valores en el aula:

Formar una sociedad más justa y equitativa: Los adolescentes son el futuro de la sociedad. Si desde la escuela se les enseña a respetar y valorar la diversidad, estamos ayudando a construir una sociedad más inclusiva, donde las personas de diferentes orígenes, géneros, orientaciones sexuales, culturas, capacidades, entre otros, tengan los mismos derechos y oportunidades.

Desarrollar la empatía y tolerancia: La adolescencia es una etapa donde las diferencias pueden convertirse en puntos de conflicto. Promover los valores inclusivos en el aula ayuda a que los estudiantes aprendan a ponerse en el lugar del otro, lo que fomenta una mayor empatía y respeto hacia quienes son diferentes.

Prevenir la discriminación y el acoso escolar (bullying): Para Olweus (1993), trabajar la inclusión en el aula es una herramienta eficaz para reducir las actitudes discriminatorias y prevenir el acoso escolar. Se ha demostrado que cuando los adolescentes son educados en el respeto y la inclusión, disminuye la probabilidad de conductas excluyentes o violentas.

Mejora del clima escolar: Las aulas inclusivas tienden a tener un clima de mayor respeto, confianza y cooperación. Los estudiantes se sienten más valorados y aceptados, lo que aumenta su bienestar emocional y, a su vez, su rendimiento académico.

Empoderamiento de los estudiantes: Cuando los adolescentes aprenden y practican la inclusión, no solo se convierten en mejores personas, sino que también se sienten más responsables de crear un entorno positivo, lo que les da un sentido de pertenencia y poder para cambiar las dinámicas sociales a su alrededor.

Mejora de la salud mental y emocional de los estudiantes: Para Wentzel (2003) el trabajo en un entorno inclusivo contribuye a la salud mental de los adolescentes, ya que les permite sentirse aceptados y comprendidos. La exclusión social, por el contrario, está relacionada con el aumento de problemas de salud mental como ansiedad, depresión y estrés.

Preparación para la vida adulta y la convivencia en una sociedad diversa: Los adolescentes, al ser educados en valores inclusivos, se preparan para interactuar en un mundo diverso y multicultural. Este aprendizaje les ayudará a desenvolverse de manera efectiva en entornos laborales y sociales más inclusivos en la adultez.

A continuación, se van a exponer dos propuestas para promover los valores inclusivos en el aula.

5. 1. Programa de sensibilización en valores

Educar los valores inclusivos en el aula no sólo tiene beneficios inmediatos para la convivencia escolar, sino que también contribuye al desarrollo integral de los adolescentes, siendo clave promoverlos en todas las asignaturas del currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Por otro lado, las tutorías suponen una oportunidad para desarrollar un programa específico de sensibilización en valores. Hay clara conciencia de que “la tutoría es un elemento de calidad educativa” (Bisquerra, 2006) para llegar a la formación integral de la persona. “Las horas de tutorías representan oportunidades para que el alumno

observe cómo se razona sobre aquellos asuntos que le ocupan” (Esteban, 2007). Estas palabras reflejan que la tutoría debería ser un *refuerzo* de los valores porque ayuda al alumno a reconducir o potenciar sus conductas y elegir el camino adecuado sin forzar su libertad.

El objetivo de este programa de sensibilización es fortalecer y educar los valores inclusivos para promover conductas y actitudes positivas de los alumnos hacia la diversidad de sus compañeros. Se distribuye en cinco fases que se retroalimentan de modo positivo y ascendente, transformando y construyendo nuevas miradas sobre una realidad multidimensional.

Fase 1: Percepción: Crear la necesidad de conocer la variedad y riqueza existente entre las personas con las que convivimos. Revisar y cuestionar creencias, prejuicios y esquemas cognitivos haciendo visible la diversidad y promoviendo un cambio de mirada sobre la realidad.

Fase 2. Emociones: toda percepción va asociada a una emoción; si cambiamos la percepción, cambia también la emoción. En esta fase tomamos conciencia de qué emociones tenemos sobre determinadas personas, situaciones y cómo transformar actitudes excluyentes en inclusivas y positivas.

Fase 3. Reaccionar positivamente: Fomentar en los alumnos actitudes de respeto, empatía y tolerancia. Adquirir una nueva mirada sobre las personas, desde el conocimiento y desde la emoción.

Fase 4. Reflexión: todos los elementos anteriores se sistematizan y se interiorizan, lográndose la transformación de percepciones, emociones, actitudes... produciéndose un cambio interno y naciendo el impulso para actuar sobre la realidad externa.

Fase 5. Plan de acción: como última fase de todo este proceso se trata de motivar para el cambio, de consolidar y plasmar en la realidad ese cambio de actitudes respecto a la diversidad del aula, desarrollando acciones útiles de solidaridad, cooperación, construcción de justicia y divulgación de buenas prácticas.

Algunos ejemplos de actividades a desarrollar para fortalecer los valores inclusivos serían:

- Día o semana de la diversidad: organizar un evento especial donde se celebre la diversidad presente en la comunidad escolar como muestra de riqueza y la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad escolar. Este día podría incluir la participación de personas externas procedentes de asociaciones o incluso de artistas o personas reconocidas socialmente con discapacidad.

- Visualización de películas y cortometrajes que aborden temas inclusivos y posterior debate en el aula.

- Organizar juegos de rol y simulaciones que ayuden al alumnado a entender mejor las experiencias y desafíos de las personas con discapacidad. Por ejemplo,

simular situaciones cotidianas en las que se enfrenten a barreras de accesibilidad y luego reflexionar sobre cómo podrían haber sido más inclusivas.

-Lectura de libros, artículos o historias relacionadas con la discapacidad y la inclusión. Esto puede ayudar a fomentar la reflexión crítica y el diálogo abierto sobre estos temas.

-Establecer entre todos los alumnos unas normas para favorecer la convivencia y recordarlas con carteles repartidos por toda el aula.

Cada actividad que se proponga debe ir acompañada de una reflexión por parte de todos los alumnos a través de debates o registros de autoevaluación. Para llevar a cabo este programa de sensibilización lo más adaptado posible a las necesidades del aula, es fundamental que los profesores coordinados por el tutor observen y valoren la realidad del aula.

5. 2. Aprendizaje cooperativo

Como se ha expuesto anteriormente, para lograr aulas inclusivas, aulas en las que se pueda convivir, aprender en igualdad de oportunidades y respetar la diversidad, es necesario realizar cambios a nivel metodológico y organizativo.

En este sentido, como afirma Pujolàs (2012), hoy en día siguen prevaleciendo modelos pedagógicos basados en el individualismo donde los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo, si el alumno lo demanda, interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. En cambio, en una estructura cooperativa los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general.

El aprendizaje cooperativo no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Una estructura cooperativa del aprendizaje consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Si yo aprendo, tú aprendes y todos aprendemos. En una situación de aprendizaje de esta índole, los miembros de un grupo procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Los grupos deben ser heterogéneos, formados por alumnos de diferentes niveles de rendimiento, capacidades y características personales. Esta metodología no solo busca el aprendizaje académico, sino que también juega un papel fundamental en la formación de valores inclusivos:

Igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. En un entorno cooperativo, todos los alumnos tienen la posibilidad de contribuir, independientemente de sus habilidades o antecedentes. Según Johnson y Johnson (1999), el trabajo en grupos diversos fomenta la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes, promoviendo una atmósfera de respeto y apreciación por la diversidad cultural, de género, y de habilidades. Este tipo de interacciones fomenta el entendimiento y la aceptación de las diferencias, ayudando a crear una comunidad de aprendizaje inclusiva donde todos tienen voz y presencia.

Empatía y habilidades sociales. Al colaborar estrechamente con otros, los estudiantes tienen la oportunidad de comprender mejor las perspectivas de sus compañeros, lo que facilita el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. La empatía, como valor fundamental, permite a los estudiantes reconocer las emociones y necesidades de los demás, promoviendo un ambiente de apoyo y respeto a las diferencias.

Construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque reconoce que todos los estudiantes tienen algo valioso que aportar, lo cual favorece la inclusión de aquellos que en otras metodologías tradicionales podrían quedar rezagados o sentirse marginados. Al sentir que su aporte es relevante, los estudiantes mejoran su autoestima, se sienten más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje y con el de sus compañeros.

Habilidades para la resolución de conflictos. En un grupo diverso pueden surgir conflictos por diferencias de opinión o estilo de trabajo, y es en este contexto donde los estudiantes aprenden a negociar, compartir ideas y buscar soluciones consensuadas. Al trabajar juntos en tareas comunes, los estudiantes aprenden a expresar sus opiniones de manera respetuosa, a escuchar activamente y a buscar soluciones que beneficien a todos los miembros del grupo. Esta habilidad para resolver conflictos de manera constructiva es esencial en un mundo cada vez más diverso, donde las diferencias deben ser gestionadas con respeto y comprensión.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, sino que es una herramienta poderosa para promover valores inclusivos como el respeto, la empatía, la cooperación y la tolerancia. Al integrar estos valores en el proceso educativo, se contribuye a formar individuos más conscientes, respetuosos y capaces de interactuar de manera positiva en entornos diversos.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se analizan a continuación se han recogido a través de un cuestionario respondido por 84 alumnos del IES Alonso Berruguete. La elección de este instituto ha sido, exclusivamente, porque la autora de la investigación estudia en

el mismo y esto facilita el proceso de actuación. Dadas las características de la población a estudiar, se ha optado por seguir un muestreo del tipo aleatorio *bola de nieve*, es decir, primero consultamos al equipo de Orientación, este nos dirigió a los tutores de 2º ESO y los tutores pasaron la encuesta a su alumnado. Se ha desechado un cuestionario debido a que las respuestas no tenían calidad estadística. La muestra final de la que parte nuestro análisis es de 84 personas de entre 13 y 15 años. De todos los encuestados, 39 son varones, es decir, un 46% y 45 son mujeres, que representa un 54% de los estudiantes, pero no en todos coincide su género con su sexo, hay una persona con sexo femenino que se identifica con un género masculino.

En lo que se refiere al diseño del cuestionario, se ha buscado la consistencia con lo visto en el marco teórico. De esta manera, se han redactado 24 preguntas, de las cuales 21 se refieren a variables independientes y 3 a las dependientes. Las preguntas son cerradas y con tres opciones en la mayor parte de los casos. El cuestionario se pasó online mediante la aplicación Forms de Educacyl y fue respondido entre los días 12 y 13 de diciembre.

El objetivo de esta investigación es analizar los valores inclusivos que manifiestan los alumnos de 2º de la ESO a través de sus conductas con los compañeros del aula. En dicho análisis, se han obtenido distintos resultados, los cuales se han podido agrupar en los siguientes bloques: conductas inclusivas, conductas poco o nada inclusivas, otros resultados de interés y cómo se podría cambiar esta situación.

Se pueden distinguir distintos grupos de personas en las aulas: 22 encuestados reconocen que hay personas con discapacidad, 48 piensan que otros se preocupan por los demás, 17 que algunos no se relacionan con otros, 66 que hacen sentir cómodos a los demás y 16 que les hacen sentir incómodos. Por lo tanto, hay una variedad de semejanzas y diferencias entre los alumnos y se observa inicialmente empatía hacia los compañeros/as, así como pocas personas que hacen sentir mal a los demás.

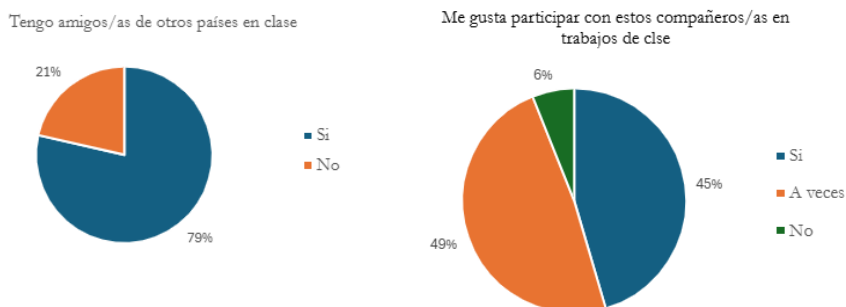
6. 1. Conductas inclusivas

En la encuesta se han obtenido resultados de alumnos y alumnas que manifiestan tener valores inclusivos por sus comportamientos con los demás compañeros del aula.

7.1.1. En relación con grupos de riesgo

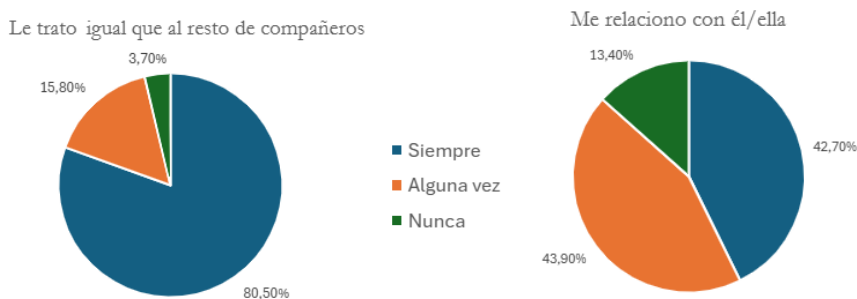
La encuesta se ha enfocado a distintos grupos con riesgo de inclusión: inmigrantes, diferencias de género y discapacidad.

Inmigrantes: Un 79 % son tolerantes y admite tener amigos de otros países. Sin embargo, baja a un 45% los alumnos que eligen a estos compañeros para realizar trabajos en clase.



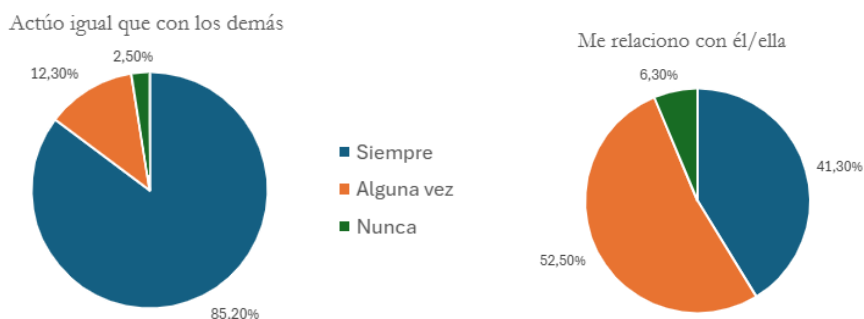
Gráficos 1 y 2. Resultados relativos a compañeros inmigrantes.

Género (LGTBI): Resaltar que un 80,5% de los encuestados les trata igual que al resto de sus compañeros, pero solo un 42,7 % se relacionan o interactúan con ellos. La mayor parte de los alumnos son tolerantes y respetuosos, pero se reduce a la mitad los que muestran empatía hacia este colectivo.



Gráficos 3 y 4. Resultados relativos a género

Discapacidad: Se puede apreciar que el 85% señala que trata a compañeros con discapacidad igual que al resto. En cambio, se reduce a un 41,3% los que se relacionan con ellos. Se vuelve a poner de manifiesto que la mayoría de los estudiantes muestran una actitud respetuosa, pero son menos los que transmiten empatía y solidaridad hacia estos jóvenes.



Gráficos 5 y 6. Resultados relativos a compañeros con discapacidad

7.1.2. En relación con el grupo aula en general

La mayoría de los alumnos con un 94% afirma que durante el recreo están acompañados por sus amigos.



Gráfico 7. Resultados relativos a la compañía durante el recreo.

El 49,4% de los encuestados se sienten incluidos al formar grupos en clase, aunque un 48,1% manifiesta que en alguna ocasión no han contado con ellos a la hora de formar grupos.

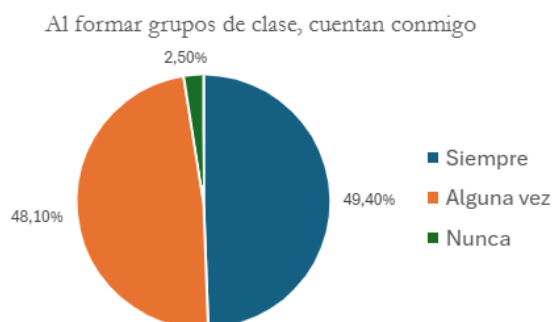


Gráfico 8. Resultados relativos a la formación de grupos de clase.

Se observa que un 43,4% ayudan a otros en sus tareas escolares. Estos alumnos muestran empatía y solidaridad hacia los compañeros que presentan alguna dificultad en sus trabajos.

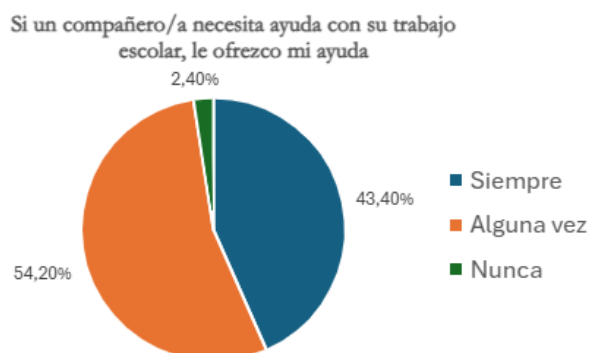


Gráfico 9. Resultados relativos a la ayuda en clase.

6. 2. Conductas inclusivas de forma ocasional o no inclusivas

En la encuesta se han obtenido resultados de alumnos que manifiestan poco o nada tener valores inclusivos por sus comportamientos con los demás compañeros del aula.

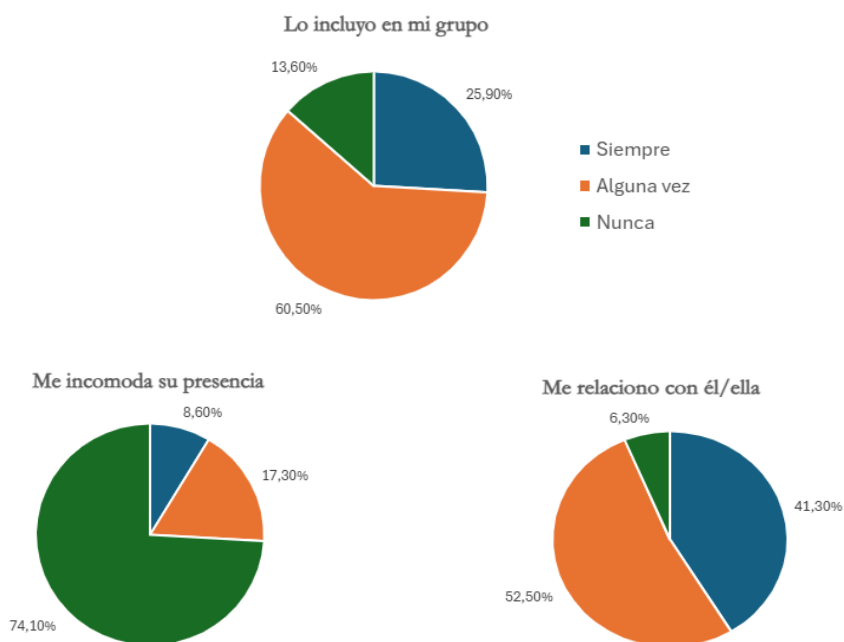
6.2.1. En relación con grupos de riesgo

Inmigrantes: Un 49% de los alumnos eligen a estos compañeros para realizar trabajos en clase solo de forma ocasional y un 6% no los elegirían nunca.



Gráfico 10. Resultados relativos a la elección de compañeros inmigrantes al formar el grupo.

Género: Hay un 13,4% que no se relaciona con un compañero LGTBI y un 8,6% al que le incomoda su presencia. Algunos alumnos reciben comentarios como el anónimo 2: “mucha gente me critica por mis gustos y porque soy bisexual, me dicen cosas como: cómo te puede gustar eso si es una mierda o no paran de llamarme lesbiana de manera despectiva”.



Gráficos 11 y 12. Resultados relativos a la relación con compañeros LGTBI

Discapacidad: Un 13,6% de los alumnos no incluyen en su grupo a personas con discapacidad y un 6,3% no se relacionan nunca con ellos. El 60% admite que los

incluyen de forma ocasional en su grupo. Para personas con discapacidad no se aprecia ningún comentario hiriente hacia ellos.

En el original están mezclados

Gráficos 13 y 14. Resultados relativos a la relación con compañeros con discapacidad

6.2.2. En relación con el grupo aula en general

Como refleja el gráfico, cuando ven a un compañero solo en clase, el 72% de los alumnos, solo de forma ocasional, intentan hablar con él o ella y hacerle compañía mientras que un 4,8% no lo intentan nunca. Estos datos demuestran la importancia de fomentar y educar el valor de la empatía en el aula.

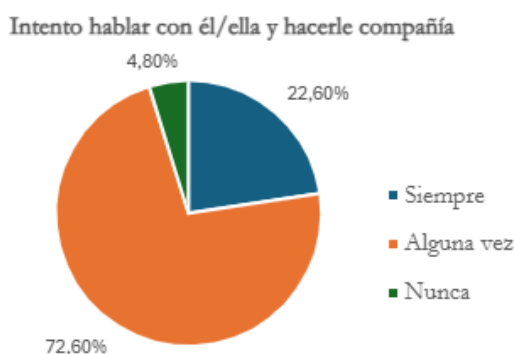


Gráfico 15. Resultados relativos a la reacción del grupo ante un compañero que se queda solo.

Se observa como un 51% de los alumnos ayudan a otros pocas veces en clase y un 5% nunca les ayudan. Estos resultados manifiestan la importancia de desarrollar en el aula metodologías de aprendizaje cooperativo porque favorece la ayuda mutua entre todos los alumnos.



Gráfico 16. Resultados relativos a la reacción del grupo ante un compañero que necesita ayuda.

El 17% del alumnado afirma que cuando se equivocan en clase, los demás compañeros se ríen de él o ella, y un 37% aseguran que si se confunden oyen un murmullo en el aula. Estas faltas de respeto pueden dar lugar a que muchos estudiantes (54%) no quieran participar en clase por temor a equivocarse.

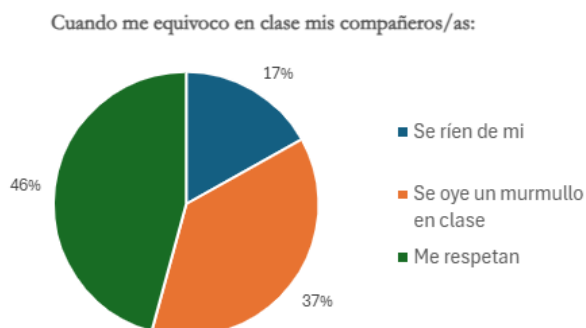


Gráfico 17. Resultados relativos a la reacción del grupo ante un compañero que se equivoca en clase.

Cuando hay que formar grupos en clase, un 62,2 % expresan que solamente se unen al grupo de sus amigos. No tienen disposición o voluntad por juntarse con otros compañeros, lo que puede ocasionar que se quede algún alumno solo, sin grupo.



Gráfico 18. Resultados relativos a la formación de grupos de clase entre amigos.

6. 3. Otros resultados de interés

En esta encuesta se han formulado una serie de preguntas para analizar cómo se siente un alumno ante el comportamiento que manifiestan sus compañeros hacia él o ella.



Gráfico 19. Resultados relativos a la relación con el grupo de clase.

En el gráfico se observa que un 67% siempre son admitidos por el grupo de compañeros, pero un 33% de los estudiantes de 2º de la ESO han sido apartados alguna vez de un grupo y lo expresan con comentarios como:

Anónimo 1	Intentaba acercarme y me excluían.
Anónimo 3	Voy con ellos y me dicen que qué pinto allí
Anónimo 4	A veces un amigo se enfada conmigo y hace que los demás me excluyan

Anónimo 8	Cuando mis compañeros me juzgan algunas veces.
Anónimo 12	Por ser nueva, no suelen hablar conmigo y me siento mal y sola

Tabla 2. Testimonios de alumnos.

Respecto al respeto hacia los demás, como se puede apreciar en el gráfico, un 67% señala que son respetados y no se meten con ellos, pero un 33% expresa no ser respetado por algún compañero y se meten con su físico, su manera de ser o su forma de vestir.

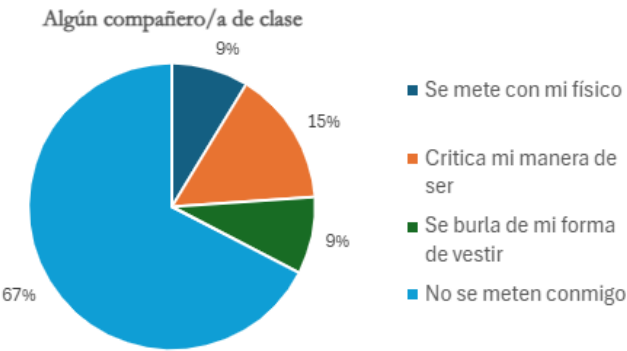


Gráfico 20. Resultados relativos a las reacciones de compañeros de clase.

6. 4. Cómo se podría cambiar esta situación

Se ha realizado esta pregunta a los alumnos de Secundaria, en la que se han obtenido las siguientes posibilidades de mejorar la situación.

El anónimo 3 dice: “Yo creo que, si la gente tuviera más respeto hacia los demás, la clase se llevaría mejor, porque hay personas que excluyen a otras”, o el anónimo 22: “hablándolo con mis amigos o diciéndoselo a la tutora”. Pero también se obtienen respuestas de este tipo como el anónimo 1 “Irme a casa” o el anónimo 5 que dice: “Cambiando de clase”. Estos alumnos quieren decir que no se sienten a gusto en la clase o en el instituto en general, y es algo que tendría que cambiar.

Para finalizar este análisis, es interesante reflexionar sobre la respuesta que dan los alumnos a esta pregunta:



Gráfico 21. Resultados relativos a las oportunidades de los alumnos en el instituto.

Esta respuesta es contradictoria al resto de las preguntas del cuestionario, ya que se puede ver que todos opinan que sus compañeros deberían tener las mismas oportunidades, pero en las respuestas anteriores ha quedado reflejado que algunos compañeros no tratan a todos por igual. Por lo tanto, no todos realmente tienen las mismas oportunidades.

Después de haber analizado las respuestas de la encuesta, se ha llegado a las siguientes conclusiones: Como positivo del alumnado y la práctica del centro objeto de estudio, se puede afirmar que más del 80% de los estudiantes aceptan y respetan las diferencias individuales: culturales, de género, de capacidades. Que cerca del 50% de los alumnos muestran empatía y comprensión hacia la diversidad de su grupo-clase y que un 45% manifiesta una actitud de ayuda y colaboración hacia sus compañeros.

Como negativo se concluye que más de la mitad de los estudiantes realizan conductas inclusivas con sus compañeros solo de forma ocasional y un 33% de los estudiantes han sufrido alguna vez situaciones de abandono, rechazo o faltas de respeto por parte de sus compañeros.

7. CONCLUSIONES

Los valores inclusivos influyen en la forma en que los adolescentes perciben y tratan a sus compañeros en el aula. Los datos obtenidos en la encuesta evidencian que, aunque hay un número significativo de estudiantes que manifiestan conductas inclusivas, otros muchos lo hacen de forma ocasional y unos pocos estudiantes no las manifiestan nunca.

Estos resultados confirman el objetivo principal de este trabajo de investigación que es resaltar la importancia de educar los valores en el aula como principio básico de aceptación y participación de los estudiantes. En este sentido, se hace necesario, para mejorar dichos resultados, diseñar propuestas específicas para fomentar estos valores, especialmente en las tutorías, mediante la realización de programas de sensibilización o la implementación, en las diferentes áreas de aprendizaje, de metodologías cooperativas que promuevan un clima inclusivo en el aula.

El proyecto ha logrado alcanzar el resto de los objetivos planteados. Se ha profundizado en el conocimiento de la educación inclusiva en Secundaria, partiendo de las características de los adolescentes y estableciendo claves fundamentales para desarrollar la inclusión en los centros educativos y en especial en el aula, donde se ha demostrado que la educación de valores como el respeto, la empatía y la tolerancia, no solo mejora la convivencia y la participación de todo el alumnado, sino que también contribuyen a generar una cultura escolar basada en la aceptación de la diversidad.

La educación en valores además de impactar en el desarrollo individual de los adolescentes también favorece la consolidación de una educación inclusiva que transforma la comunidad escolar en un entorno más justo y equitativo. La inclusión en Secundaria progresa en la medida que se practican valores inclusivos.

Este trabajo contiene muchas palabras fruto de muchas horas de investigación. Pero estas palabras tienen poco sentido si no están vinculadas a la reflexión y a la acción. Para Barrio de la Puente (2008) esta reflexión “requiere un cambio en la manera en que se mira a los estudiantes y en las prácticas educativas, pero, ante todo, en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y de aquellos alumnos que han sido excluidos o marginados por diversas causas”. Por todo ello, espero haber aportado mi granito de arena para que la inclusión en Secundaria sea una realidad en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Michael (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Cabrera, Patricia y Carrasco Gutiérrez, María (2010). «Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipos de establecimientos educacionales», *Revista Iberoamericana de Psicología*. 3(2), 27–36. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3203/0> [12/12/2024]
- Araque Hontangas, Natividad y Barrio de la Puente, Juan Luis (2010). «Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos», *Prisma Social*, núm. 4, 1-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700> [08/01/2025]
- Arnaiz Sánchez, Pilar (1996). «Las escuelas son para todos», *Siglo cero* 27, (2), 25-34. https://skat.ihmc.us/rid=1Q2CYP7YD-205V3KL-35RT/Escuelas_Para_Todos.pdf [10/11/2024]

- Arnaiz Sánchez, Pilar (2007). «Como promover prácticas inclusivas en educación secundaria», *Opiniones*, (4), 57-71. <https://es.slideshare.net/slideshow/como-promover-prcticas-inclusivas-en-secundaria-pliar-de-arnaiz-copia/23636482> [26/12/2024]
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2012). «Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo», *Educatio Siglo XXI*, (Vol. 30), 25-44 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121> [18/11/2024]
- Arnaiz Sánchez, Pilar y Guirao, José Manuel (2015). «La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADi», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz Sánchez Pilar (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: avances y desafíos*. Lección magistral. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b> [26/12/2024]
- Barrio de la Puente, Juan Luis (2008). «Hacia una Educación inclusiva para todos», *Revista Complutense de Educación*. Vol.20 Num.1(2009) 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013> [24/10/2024]
- Booth, Tony y Ainscow, Michael (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Carretero, Mariano, Marchesi, Aurelio, y Palacios, José (1985). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial. [https://ifssa.edu.ar/ifssavirtual/cms/files/Carretero%20-%20Adolescencia.%20madurez%20y%20senectud\(1\).pdf](https://ifssa.edu.ar/ifssavirtual/cms/files/Carretero%20-%20Adolescencia.%20madurez%20y%20senectud(1).pdf)
- Cortina, Adela (2000). *Ética de la razón cordial*. Ediciones Nobel.
- Echeita, Gloria y Ainscow, Michael (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330> [03/01/2025]
- Erikson, Erik H. (1980). *La identidad y el ciclo de vida*. WW Norton and Company.
- Esteban, Francisco (2007). *Lluvia de valores*. Barcelona: Ceac.
- Gallego Vega, Carmen (2001). «Los grupos de apoyo entre profesores: proceso de formación y desarrollo», *Universidad de Sevilla. Temáticos Escuela*, 13, 10-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130214>
- Hopkins, David y Ainscow, Michael (1993). «Making sense of school improvement: an interim account of the Improving the Quality of Education for All Project», *Cambridge Journal of Education*, 123 (3), 287-304. <https://doi.org/10.1080/0305764930230307>
- Johnson, David, Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5612/5.pdf>

- Parra Dussan, Diana (2010). «Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos», *Revista isees* nº 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parrilla, Antonio (2007). *Apoyo a la Escuela: un proceso de colaboración*. Editorial Mensajero.
- Pastor Gil, Luis (2015) *Inclusividad y valores en educación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/24a6402f-abaf-4ca7-b0a2-baffb23b7e28>
- Piaget, Jean (1970). «La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta», *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid: Alianza. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1222>
- Romero, María Rosa (2022). «Diversidad e inclusión», *Revista científica del mundo de la investigación y el conocimiento*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8410248>
- Rubio, Francisco (2009). «Principios de normalización, integración e inclusión», *Revista de innovación y experiencia educativa*. N° 19. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_html_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf
- UNESCO. (2008). «La educación inclusiva: El camino hacia el futuro», *Conferencia internacional de Educación*. Ed/bie/confinted4 8/4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa
- Valcarcel Fernández, María (2011). «De la escuela integradora a la escuela inclusiva», *Innovación Educativa*, n.º 21, 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735042>
- Wentzel, Kenneth R. (2003). «School Recess and Peer Interactions: A Review of the Research», *Educational Psychology Review*, 15(2), 231-245.

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta para alumnos de secundaria

1. Sexo

☐ Hombre

☐ Mujer

2. ¿Cuál es tu identidad de género?

☐ Femenino

☐ Masculino

☐ No binario

☐ Otro

3. Indica cuál:

4. ¿Algunos compañeros/as de mi clase llaman a otros por nombres desagradables?

☐ Si

☐ No

5. En mi clase hay compañeros/as

☐ con discapacidad

☐ que se preocupan por los demás

☐ que no se relacionan con los demás

☐ que me hacen sentir cómodo

☐ que me hacen sentir incómodo

6. Cuando ves a un compañero solo en clase, ¿Qué haces?

	Siempre	Alguna vez	Nunca
Intento hablar con él/ella y hacerle compañía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo ignoro no es mi problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le pregunto si quiere unirse a mi grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Te consideras capaz de influir positivamente en los sentimientos de alguien que está pasando por un mal momento?

9.

- ☐ Mucho
☐ Bastante
☐ Poco
☐ Nada
8. Tengo amigos/as de otros países en clase
- ☐ Si
☐ No
9. Me gusta participar con estos compañeros/as en trabajos de clase
- ☐ Si
☐ A veces
☐ Nunca
10. Si un compañero/a necesita ayuda con su trabajo escolar, ¿Qué haces?
- | | Siempre | Alguna vez | Nunca |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Le ofrezco mi ayuda | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Solo si me lo piden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No, tengo mis propias cosas que hacer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
11. Respecto a comentarios que ridiculicen a alguien
- | | Siempre | Alguna vez | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Les cuestiono y trato de defender a la persona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me río, porque todos se ríen, pero en el fondo no me gusta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me mantengo al margen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
12. Con un compañero del colectivo LGTBI
- | | Siempre | Alguna vez | Nunca |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Le trato igual que al resto de compañeros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me relaciona con él/ella | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Me incomoda su presencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
13. Con un compañero/a con discapacidad
- | | Siempre | Alguna vez | Nunca |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Actúo igual que con los demás | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lo incluyo en mi grupo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Me relaciono con él/ella ☐ ☐ ☐

14. ¿Crees que todos los compañeros/as deberían tener las mismas oportunidades en el instituto?

- ☐ Si
☐ No

15. Mis compañeros/as me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo

- ☐ Muchas veces
☐ Pocas veces
☐ Nunca

16. ¿Alguna vez te has sentido apartado de un grupo?

- ☐ Si
☐ No

17. Describe una situación y cómo te has sentido.

18. En la hora del recreo

	Siempre	Alguna vez	Nunca
Estoy con mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy solo porque quiero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy solo porque no tengo amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Cuando me equivoco en clase mis compañeros/as:

- ☐ Se ríen de mi
☐ Se oye un murmullo en clase
☐ Me respetan

20. Algún compañero/a de clase

- ☐ Se mete con mi físico
☐ Critica mi manera de ser
☐ Se burla de mi forma de vestir
☐ No se meten conmigo

21. En caso de que hayas vivido alguna situación del tipo anterior, ¿Qué comentarios te han dicho?

22. Al formar grupos de clase

	Siempre	Alguna vez	Nunca
Me dejan de lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentan conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo me uno al grupo de mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. ¿Puedes decir brevemente cómo te sientes en clase?

24. En caso de que te sientas mal en tu clase. ¿Cómo crees que se podría cambiar esa situación?

MÁS ALLÁ DE LOS NÚMEROS. FACTORES AFECTIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS: ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL IES ALONSO BERRUGUETE

PAULA CARRETERO DURÁN

1. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas tienen una presencia importante en nuestras vidas y las utilizamos a diario casi sin darnos cuenta: para calcular una nota, costes, entender estadísticas... y multitud de aspectos más. Por eso, es fundamental controlar los aspectos más básicos.

Las matemáticas son un cuerpo de conocimiento que progresa continuamente y, por tanto, la manera de enseñarlo debería evolucionar adaptándose a las capacidades de los alumnos y animándolos a continuar con la asignatura y su estudio en el momento en que tengan que elegir su modalidad.

El estudio de este proyecto va a comenzar en el momento en el que la escolarización se estableció obligatoria y se incluirá un análisis de la influencia de los profesores sobre los alumnos, así como las actitudes y creencias de los mismos. También se tratará la actual formación de los futuros docentes y el hecho de que no todos los profesores que imparten la materia tienen la titulación de *Matemáticas*, sino que poseen otra titulación lo que puede influir en la pasión que tengan o transmitan a sus alumnos por las propias matemáticas.

Esta investigación se divide en dos partes: una primera de carácter bibliográfico y una segunda de carácter práctico mediante el análisis de datos de una encuesta. La explicación de cada una de ellas se encuentra en su correspondiente metodología.

1. 1. Justificación

Las matemáticas son un aspecto muy importante de la sociedad y clave en la educación de los más jóvenes. No solo son números o cuestión de agilidad mental, sino que ayudan a abrir nuestra mente, a encontrar patrones e irregularidades, incluso ayudan en nuestra forma de pensar otorgándonos un criterio personal. Se utilizan en multitud campos de estudio: biología, química, economía, tecnología, etc. y para poder destacar en ellos es fundamental tener una sólida formación matemática. Por eso para un estudiante, no son solo claves para su futuro sino también en su presente, permitiéndole desarrollar agilidad mental, capacidad de análisis, razonamiento lógico, resolución de problemas...

Cada vez más a menudo, se están incluyendo en las investigaciones de la educación matemática la importancia de la relación entre la persona y la materia, habiendo una línea específica de trabajos al respecto.

Debido a la complejidad y a la abstracción de la materia, a veces se suele escuchar ese rechazo a las matemáticas y al profesor, clave en cómo se afronta esta asignatura. Como estudiante, he visto la frustración que se produce cuando no se consigue aprobar la materia y, al final, se la acaba rechazando y cogiendo manía a lo largo de los cursos. Además, he podido ver este tipo de situaciones en mi entorno familiar al presenciar cómo mi hermana menor ha ido perdiendo la motivación y las ganas de trabajar la asignatura fruto de la influencia de una profesora que no le ha sabido transmitir el gusto por las matemáticas, lo que ha provocado, incluso, la obtención de peores resultados.

1. 2. Objetivos

Analizar la respuesta afectiva de los alumnos hacia la asignatura de matemáticas realizando un estudio bibliográfico.

Explorar como el enfoque del profesor afecta a la predisposición de los estudiantes.

Diseñar una encuesta y analizar sus resultados para tener un enfoque más realista del tema.

2. MARCO TEÓRICO

Un aspecto clave de esta investigación es el dominio afectivo, del que no se ha establecido una definición clara. En la Revista Iberoamericana de Educación Matemática se recogen varias definiciones de diversos autores como Gómez-Chacón, McLeod y Lafortune y Saint-Pierre. Este último se refiere al concepto como

una categoría general donde sus componentes sirven para comprender y definir el dominio. Los componentes son: las actitudes y los valores, el comportamiento y ético, el desarrollo personal, las emociones (entre las cuales se sitúan la ansiedad) y los sentimientos, el desarrollo social, la motivación y, finalmente, la atribución. (Lafortune y Saint-Pierre 1994: 45).

Las creencias, según Ortega y Gasset en *Ideas y creencias*, son ideas asumidas por la sociedad y con las que el sujeto en su desarrollo se encuentra y adopta como una interpretación de la realidad. En palabras de Gómez-Chacón (2000: 23), las actitudes son “una predisposición evaluativa (es decir positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento”. Por otro lado, ya más recientemente, Phillip (2007) las describe como formas de actuar, sentir o pensar que muestran la disposición u opinión de una persona.

En cuanto a las emociones, el psicólogo Rafael Salas las define como respuestas automáticas y naturales que se producen ante una serie de estímulos externos o internos y que conllevan cambios físicos y mentales. Por otra parte, los sentimientos son el resultado del análisis consciente que llevamos a cabo a lo largo de nuestra vida de esas respuestas emocionales. Implican una reflexión consciente sobre esa emoción y nuestra interpretación posterior (Salas, 2024).

Por último, los estereotipos según la RAE (2024) son las imágenes o ideas aceptadas comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

3. METODOLOGÍA DE LA PARTE BIBLIOGRÁFICA

En esta primera parte de la investigación, he realizado una búsqueda de información a través de diversos medios como libros, revistas y artículos de investigación que están citados en la bibliografía. Para encontrar las fuentes más certeras y adecuadas a mi estudio se han utilizado palabras claves en función del apartado del trabajo, por ejemplo, en el caso de las posibles causas se han utilizado combinaciones de palabras como: estudiantes y fracaso, relación estudiante y docente, éxito académico y contexto sociofamiliar, educación secundaria, etc. En el caso del dominio afectivo, la información ha seguido la línea de otras investigaciones ya realizadas resaltando el estudio de McLeod.

4. DESARROLLO

4.1. Dominio afectivo

Para poder ser capaces de comprender y analizar al estudiante cuando estudia matemáticas, así como sus creencias y valoraciones positivas o negativas hacia ellas y hacia él mismo como aprendiz de la materia, es necesario entender el dominio afectivo. Pero ¿qué es el dominio afectivo en matemáticas?

Durante muchos años se ha buscado persistentemente una definición clara a este concepto y, durante un largo periodo de tiempo, los estudios sobre la dimensión afectiva en dicha materia estuvieron limitados al estudio de las actitudes. Sin embargo, en las dos últimas décadas, la investigación se ha ampliado a las creencias y reacciones emocionales.

El investigador más aclamado en este campo ha sido McLeod (1989: 245) que definió el dominio afectivo como “un extenso rango de sentimientos y humores (estados de ánimo) que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición e incluye como componentes específicos de este dominio las actitudes, creencias y emociones.”

La relación que se establece entre aprendizajes y afectos es cíclica. Por una parte, el alumno desarrolla diferentes experiencias y reacciones emocionales que influyen en sus creencias. Por otra parte, estas creencias y emociones influyen en su comportamiento a la hora de afrontar el aprendizaje y en su rendimiento. Además, algunas de estas creencias están profundamente arraigadas en el individuo, se estabilizan con el tiempo y no son fácilmente reemplazables por la enseñanza.

Estas creencias, actitudes y emociones recogidas en el dominio afectivo condicionan al estudiante de matemáticas en lo relativo a su reacción, bien positiva o negativa hacia la materia y el pensamiento generado a partir de estas reacciones. Las tres son consideradas en esta investigación como los descriptores básicos. Para poder aclarar el rol de cada una, es importante comparar lo que representan cada una de ellas. En relación con su intensidad, las emociones son las más intensivas y afectivas, cristalizando progresivamente en actitudes y posteriormente en creencias. A medida que se avanza (primero emociones, después actitudes y por último creencias), estas últimas no manifiestan tanta intensidad como las emociones, pero están mucho más arraigadas en el individuo, por lo que es mucho más difícil cambiarlas.

4.1.1. Las creencias

Las creencias son una de las componentes del conocimiento subjetivo implícito del individuo sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje y sobre sí mismo en

relación con la disciplina, la cual está basada en la experiencia. Las concepciones que se entienden como creencias conscientes son distintas de las creencias básicas, que suelen estar creadas inconscientemente y cuyo componente afectivo está más enfatizado (Gómez-Chacón, 2000; Schoenfeld, 1992). Por lo tanto, las creencias matemáticas se pueden definir en términos de experiencias y conceptos subjetivos del estudiante y también de su profesor.

Bermejo (1996) distingue dos grandes categorías de creencias en los estudiantes del área de matemáticas. Diferencia entre las creencias sobre las mismas matemáticas (relacionadas con la percepción de la utilidad de las matemáticas derivada del contexto socioeducativo), y las creencias de los alumnos en relación con las matemáticas (relacionadas con el autoconcepto, la confianza, etc.) Por su parte, McLeod (1992) diferencia cuatro ejes en relación con las creencias: creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas, creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas, creencias sobre la enseñanza de las matemáticas y las creencias suscitadas por el contexto social.

Las creencias acerca de la naturaleza de las matemáticas, desde el punto de vista de Gómez-Chacón (1997), involucran poco componente afectivo, pero son una parte importante del contexto en el cual se desarrolla el afecto. Por ejemplo, una creencia extendida entre los estudiantes de matemáticas es que todos los problemas se resuelven mediante fórmulas y de una manera mecánica pues así han sido enseñados. En consecuencia, creen que el pensamiento matemático consiste en ser capaz de aplicar reglas, fórmulas y procedimientos por lo que están inclinados a la memorización en vez de la comprensión. Estas creencias que hay entre los estudiantes y en la sociedad, tienen una influencia negativa, provocando una actitud de recelo y desconfianza ya que las matemáticas, en vez de percibirse como un conocimiento ambiguo y abstracto, se perciben como precisas y exactas. Este carácter abstracto es solo comprendido por un pequeño grupo de individuos que gozan de ciertas capacidades y, aquellos que no las poseen, se frustran al no poder alcanzar esa comprensión que pensaban que iban a ser capaces de conseguir mediante procedimientos mecánicos. A todo esto, se une también supuesto carácter independiente de las matemáticas respecto de las emociones y su aparente ausencia de creatividad o iniciativa personal que diferencia significativamente esta asignatura de otras.

Las creencias acerca de la enseñanza de las matemáticas son relevantes en cuanto a la motivación. Los alumnos tienen creencias acerca de la manera en que se debe aprender la materia y cómo su profesor o profesora debe de enseñarles. Estas van a condicionar su forma de abordar las tareas matemáticas. Según González et al., (2020), en su estudio realizado a jóvenes de un instituto en México, los alumnos creen que enseñar matemáticas es explicar procedimientos, transmitir conocimientos y resolver problemas. Es decir, estas creencias hacen referencia a actividades propias de la clase que realizan tanto el profesor como el estudiante. Se interpreta en tal

investigación que para los alumnos no solamente un profesor puede enseñar, sino también alguien con conocimientos suficientes para hacerlo.

Las creencias acerca de uno mismo como aprendiz poseen una gran carga afectiva, incluyendo las relativas a la confianza, al autoconcepto y la atribución causal del éxito y fracaso escolar. El estilo atribucional de un estudiante juega un papel clave en su motivación y autopercepción (Mira, 2001). Cuando el alumno atribuye tanto sus éxitos como fracasos a causas internas, variables y controlables como pueden ser el esfuerzo personal, la planificación o la organización del trabajo su rendimiento, sus expectativas y motivación aumentan. En cambio, cuando el alumno atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (la suerte) y sus fracasos a su escasa capacidad, los aspectos que antes aumentaban ahora disminuyen, pues al percibirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que atribuye el resultado, el alumno reduce las expectativas y provoca sentimientos de baja autoestima y actitudes negativas hacia el aprendizaje (Núñez y González-Pienda, 1994).

Por tanto, la autoconfianza definida por Pérez-Tyteca (2012) como “una creencia sobre la propia competencia matemática que consiste en la confianza que la persona tiene en sus propias habilidades para enfrentarse a tareas relacionadas con las matemáticas”, es una importante variable en la materia que aumenta cuando el sujeto se implica activamente en el proceso de aprendizaje. Esta variable influye sobre las actividades en las que se implica, en lo relativo al esfuerzo a emplear, la perseverancia ante la presencia de obstáculos, la capacidad de superación o adaptación a situaciones adversas, sobre el nivel de estrés y ansiedad experimentado ante la realización de la tarea, sobre las expectativas de los resultados y sobre el proceso de autorregulación (Núñez y González-Pienda, 1994).

Por último, las creencias suscitadas por el contexto social influyen en la selección de los conocimientos y condiciones para que se dé el aprendizaje. McLeod (1992) indica que las creencias desarrolladas en cada entorno dependen de cómo este valore las cuestiones matemáticas. Por ejemplo, si un estudiante ha sido impulsado, apoyado e inducido durante su infancia a la práctica de la materia, más adelante valorará positivamente dicha materia. Son igual de importantes otros aspectos del contexto social como las propias expectativas del estudiante, sus amigos, profesores, etc.

4.1.2. Las emociones

El estudio de las emociones ha sido y es complejo puesto que las personas tienen personalidades distintas cuyas interacciones entre ellas las hacen aún más únicas y particulares. Además, según Gómez-Chacón (2000), son difíciles de ubicar en un marco teórico. Para McLeod (1990), un buen punto de partida para construir tal

marco teórico podría ser la teoría de Mandler junto con la teoría de la atribución de Weiner.

Para empezar, las emociones son respuestas organizadas más allá de la frontera de los sistemas psicológicos, incluyendo lo fisiológico, cognitivo, motivacional y el sistema experiencial. Surgen en respuesta a un suceso, bien interno o externo, que tiene una carga de significado positiva o negativa para el individuo. En el ámbito educativo, los actos emocionales derivan de las creencias de los estudiantes. (Gómez-Chacón, 1997). Sin embargo, también puede ocurrir lo contrario: las emociones que surgen en un estudiante al realizar actividad matemática también contribuyen a generar o reforzar determinadas creencias en dicho estudiante.

La teoría del psicólogo George Mandler se centra en el aspecto psicológico de la emoción adquiriendo como eje central la resolución de problemas, con la intención de comprender el impacto que tienen las emociones en el proceso de resolución de problemas matemáticos y cómo se relacionan con la formación de creencias acerca de uno mismo como aprendiz, pues, como ha sido mencionado anteriormente, la autopercepción es un aspecto clave en el desarrollo educativo del alumnado.

Las creencias formadas a través de la intervención de las emociones en el proceso matemático son explicadas en su teoría de la discrepancia. Señala que, cuando la instrucción en el aula es totalmente diferente de lo esperado por el alumnado, sienten una discrepancia entre sus expectativas y experiencias que resultan en fuertes respuestas emocionales. En esa discrepancia, Mandler ve la posibilidad de rastrear y localizar las reacciones afectivas para poder mejorar el proceso de aprendizaje matemático y tratar de manera efectiva las emociones del alumnado durante el proceso educativo.

La teoría de la atribución de Weiner (1986) trata de explicar el comportamiento social, sus atribuciones causales y aquellas explicaciones que se basan en el sentido común. Con respecto a la emoción, propone el siguiente proceso de cognición-emoción: tras el resultado de un acontecimiento, se produce una reacción general positiva o negativa llamada emoción *primitiva*, basada en el éxito y fracaso percibido sobre el resultado, denominada valoración *primitiva*. Estas emociones se consideran independientes de la atribución, pero dependientes del resultado. Las dos reacciones más frecuentes son: la felicidad por el éxito y la frustración por el fracaso. Sin embargo, más adelante se generarán otras emociones diferentes como la autoestima, la ira, la culpabilidad o la vergüenza.

Es por esto por lo que las emociones se pueden interpretar como consecuencias postcognitivas, resultado de una atribución emocional tras analizar los resultados inmediatos de una acción.

Ansiedad matemática

Este concepto se ha definido como "un sentimiento de tensión y ansiedad que interfiere con la manipulación de los números y la resolución de problemas

matemáticos en la vida cotidiana y las situaciones académicas" (Richardson y Suinn, 1972) y se ha asociado con las dificultades cognitivas para realizar tareas matemáticas, potencialmente porque la ansiedad interfiere con nuestra capacidad de mantener y manipular la información en mente, pero predomina un problema emocional (Ashcraft y Krause, 2007). En el estudio de Wigfield y Meece (1988), fueron encontradas dos dimensiones diferentes: una cognitiva y otra afectiva. La dimensión cognitiva, denominada *preocupación*, se refiere a la preocupación por el rendimiento y las consecuencias del fracaso; y la afectiva, denominada *emocionalidad*, se refiere al nerviosismo y la tensión en las situaciones de examen.

Hay que distinguir entre la ansiedad matemática y discalculia, dificultad cognitiva para adquirir habilidades matemáticas. Málaga Diéguez (2014) explica desde un punto de vista clínico que la ansiedad matemática es un trastorno que puede aparecer en personas con discalculia, como consecuencia de los obstáculos que genera este trastorno del aprendizaje, pero también en personas sanas, lo que podría inducir a un diagnóstico erróneo. Según el neuropediatra, la ansiedad matemática podría ser resuelta con una intervención psicológica mientras que la discalculia presenta un enfoque terapéutico distinto.

Las emociones negativas hacia las matemáticas parecen empeorar conforme el individuo aumenta de edad. La ansiedad matemática aumenta cuando los niños alcanzan la Educación Secundaria, persistiendo en la educación posterior y durante toda la edad adulta (Ma y Kishor, 1997; Wigfield y Meece, 1988). Y en cuanto al género, hoy en día hay pocas diferencias en el rendimiento real en los países que ofrecen las mismas oportunidades educativas tanto a niños como a niñas. Sin embargo, las mujeres de todas las edades siguen tendiendo a calificarse a sí mismas como inferiores en la materia y a experimentar una mayor ansiedad que los hombres (Sagasti-Escalona, 2019).

En el estudio de Ashcraft y Kirk: *The relationships among working memory, math anxiety, and performance*, se demostró que los individuos con una alta ansiedad matemática demostraron tener una memoria de trabajo más pequeña. Esta reducción condujo a un aumento pronunciado del tiempo de reacción y a un aumento de errores en los cálculos mentales sobre todo si se realizaba con una tarea de carga de memoria. Gracias a esta investigación se ha podido relacionar directamente la ansiedad matemática con el rendimiento de una manera directa. Es decir, cuando un alumno sufre de ello, su rendimiento y atracción por la materia se empieza a ver mermado según avanza en su formación. Hay que resaltar que las actitudes hacia las matemáticas, incluso las negativas, no pueden equipararse con la ansiedad matemática, ya que las primeras se basan en factores motivacionales y cognitivos, mientras que la ansiedad es un factor específicamente emocional. Sin embargo, las actitudes son propensas a relacionarse estrechamente con la ansiedad matemática. Esto puede ser porque las personas que piensan que son malas en matemáticas tienden a estar más ansiosas (Dowker, Sarkar y Looi, 2016).

Por último, existe un debate sobre si este tipo de ansiedad es separable de otras formas de ansiedad. Varios estudios como el de Ashcraft sugieren que la ansiedad matemática está más estrechamente relacionada con otras medidas de ansiedad, especialmente la ansiedad en los exámenes, que con las medidas de capacidad y rendimiento académico. Por otro lado, autores como Laura Punaro o Robert Reeve defienden que la ansiedad matemática no puede reducirse ni a ansiedad en los exámenes ni a ansiedad en general. Las personas pueden mostrar ansiedad no sólo con los exámenes sino también hacia una variedad de temas escolares o de la vida. Por lo general, se supone que las matemáticas provocan reacciones emocionales más fuertes que otras materias.

4.1.3. Las actitudes

Al contrario que de las emociones, las actitudes de los alumnos en el área de las matemáticas han sido analizadas de una manera más profunda y sistemática. Desde hace tiempo, se resalta la importancia de ellas dentro del ámbito educativo y más concretamente en el aprendizaje matemático.

Gairín (1990) indica que las actitudes son instancias que predisponen y dirigen al sujeto sobre hechos de la realidad, filtran las percepciones y orientan el pensamiento para adaptarlo al contexto. Es decir, se crea una predisposición, favorable o desfavorable, que determina las acciones del sujeto hacia la materia a tratar. Estas predisposiciones se pueden manifestar a través de ideas, percepciones, gustos, preferencias, opiniones, sentimientos o comportamientos.

Callejo (1994) establece que las actitudes constan de tres componentes: uno cognitivo, que se manifiesta en las creencias subyacentes a tal actitud; uno afectivo, que es mostrado a través de los sentimientos de aceptación o rechazo a la materia; y un componente irracional o de tendencia hacia un tipo determinado de componente.

Siguiendo este esquema, Martínez (2005) divide el componente irracional en dos: intencional y comportamental. Por lo tanto, lo que un alumno piensa y cree sobre las matemáticas (componente cognitivo) influye sobre sus sentimientos (componente afectivo) por lo que se predisponen (componente intencional) a actuar de un modo determinado hacia la materia (componente comportamental). Si un alumno tiene una creencia negativa, tenderá a mostrar sentimientos adversos hacia las tareas y las clases de matemáticas y esto le puede llevar a crear actitudes y conductas de rechazo hacia las mismas. Es por ello por lo que la intervención educativa es crucial en estos aspectos. Sin embargo, en ocasiones no se produce una relación lineal entre componentes ya que un alumno puede no ser consciente de sus creencias negativas que lo impulsan a tales actitudes o puede tener una opinión positiva, como por ejemplo su utilidad, pero no sentirse cómodo ante la resolución de cuestiones matemáticas y desarrollar una conducta evitativa.

Con relación a las matemáticas, Callejo (1994) distingue entre dos grandes categorías: actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas.

Las actitudes hacia las matemáticas se refieren a la valoración y aprecio de este campo de conocimiento y al interés por el mismo y por su aprendizaje. Resalta más el componente afectivo que el cognitivo y se manifiestan en términos de mayor o menor interés, satisfacción, valoración, etc. Este tipo de actitudes pueden referirse hacia cualquiera de estos aspectos: hacia las matemáticas y los matemáticos, interés por el trabajo matemático o científico, hacia las matemáticas como asignatura, hacia una determinada parte de ellas o hacia sus métodos de enseñanza.

En la otra cara de la moneda, las actitudes matemáticas tienen un marcado componente cognitivo. Se refieren al modo de utilizar las capacidades cognitivas generales como la flexibilidad y la apretura mental, el espíritu crítico y la objetividad, que son importantes para la realización de trabajo matemático.

4. 2. Formación del profesorado y currículo en España

Hoy en día, el profesor de secundaria en España puede optar a enseñar en dos niveles distintos de educación: la ESO, una etapa de 4 años obligatoria y de carácter general, y Bachillerato, etapa de 2 años, voluntaria y que prepara a aquellos alumnos que la eligen para el acceso a la universidad o a un grado superior. Esta estructura hace que sea totalmente necesaria una formación específica de carácter profesional para ser profesor en estas dos etapas.

En este apartado de la investigación, se va a indagar en la evolución de los planes de formación utilizados para enseñar a aquellos titulados en otra materia que desean impartir clases y en las ventajas o problemáticas que tiene dicho periodo de formación.

4.2.1. La formación en el período 1971-2009

Durante este período, nuestro país era uno de los que menos formación didáctica exigía a los profesores de secundaria en Europa. Por ejemplo, para poder enseñar matemáticas, una persona tenía que facilitar su grado en matemáticas, física, ingeniería, química, etc., y después obtener el diploma del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Cabe destacar que era un título que solo se exigía en la enseñanza pública.

El CAP era un curso teórico-práctico, con 80 horas de teoría estructuradas en contenidos psicopedagógicos generales, contenidos relacionados con la estructura de la institución escolar, contenidos relacionados con el currículum y contenidos de

didáctica de las matemáticas y 40 horas de práctica desarrolladas en los centros de secundaria bajo la supervisión de profesores (Font, 2011).

La problemática era que esta formación era vista por los futuros docentes como un mero requisito burocrático para poder enseñar además de que en las facultades de matemáticas no se contemplaba la posibilidad de estar formando a una persona que posteriormente llegara a ser profesor en secundaria.

En nuestro país, la investigación realizada sobre el conocimiento didáctico-matemático del profesorado requerido para enseñar matemáticas se ha centrado, en mayor medida, sobre la formación inicial y permanente de maestros y, en menor medida, sobre la de los profesores de secundaria. Estas investigaciones han servido para conocer las limitaciones de la formación de este período de tiempo y saber cuáles eran las competencias que iban adquiriendo los profesores en su desarrollo profesional. Según recoge Font (2011), las cuatro competencias más resaltables entre todas ellas eran:

Competencia en el manejo de los contenidos matemáticos y su aplicación a diferentes contextos referidos al currículum de la educación secundaria.

Competencia en la planificación y diseño de secuencias didácticas.

Competencia en la gestión de las secuencias didácticas en el aula.

Competencia en el análisis, interpretación y evaluación de los conocimientos matemáticos de los alumnos en el contexto didáctico.

En este período, se fue generando una amplia concienciación sobre la posibilidad de tener que cambiar esta formación inicial ya comentada. Los principales puntos eran que la formación a los profesores de secundaria era insuficiente y desigual en lo público que en lo privado y que las competencias mencionadas anteriormente que los profesores en activo desarrollaban se deberían empezar a desarrollar en la formación inicial de los docentes (Font, 2011).

El segundo punto era el que más implicación y relación tenía con la organización de la formación inicial y en el que había un amplio consenso sobre los puntos a modificar. Para empezar, había que incorporar un itinerario educativo en la formación inicial de los profesores de secundaria articulado en torno a la didáctica de las matemáticas. Además, había que asegurar una formación adecuada que estuviera relacionada con las aplicaciones de la materia en la vida real. Por último, las prácticas tenían que formar parte de la formación obligatoriamente, ya que la reflexión sobre la propia práctica era necesaria para comprender la complejidad del proceso educativo (Font, 2011).

4.2.2. La formación inicial desde el 2010 hasta la actualidad

Desde el año 2010, la formación a los profesores de secundaria en el área de matemáticas ha sufrido cambios importantes con relación a la situación anterior. Sin embargo, el modelo sigue la misma estructura teniendo que obtener primero unos estudios de grados disciplinares y después un máster profesional.

En el Proceso de Bolonia de 1999, se estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para facilitar la movilidad de estudiantes y personal, hacer que la educación superior sea más inclusiva y accesible y lograr que la educación superior en Europa sea más atractiva y competitiva a escala mundial. En esta Declaración, uno de los puntos claves acordados por todos los países participantes fue el de introducir un sistema de educación superior de tres ciclos, consistiendo en estudios de grado, máster y doctorado, siendo el primero un título generalista que facilitase la inserción del estudiante en el mercado laboral; el segundo un título más especializado que pueda iniciarle a la investigación; y el tercero, un título plenamente encaminado a la investigación.

El espíritu que recoge esta reforma universitaria es el de la integración de contenidos y competencias, donde el trabajo del estudiante pasa a ser el centro de atención y se mide por créditos. Además, los resultados no se evaluarán solo por lo que el alumno sepa, es decir sus conocimientos, sino también por lo que sabe hacer, sus competencias.

Dependiendo del ciclo, este tiene una cantidad determinada de créditos. El grado tiene 240 créditos repartidos en 4 años, el máster 60, 90 o 120 en uno o dos años y el doctorado está evaluado en torno a la realización de una tesis de investigación.

Estas son de manera muy resumida las líneas del EEES y, al ser España uno de los países participantes de esta Declaración, se implementaron todas estas directrices requeridas.

Competencias profesionales en la formación inicial

El máster que habilita para poder ejercer de profesor de matemáticas en secundaria consta de una duración de 60 créditos organizados en competencias. Además, las enseñanzas han de ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales y alcanzar 11 objetivos de tipo competencial, principalmente de carácter profesional.

Las competencias de este máster se estructuran en términos de competencias profesionales genéricas, específicas y prácticas. Según Font (2011), algunos ejemplos de esta variedad de competencias son:

Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las matemáticas.

Utilizar indicadores de calidad para analizar críticamente el ejercicio de la docencia de las matemáticas en la ESO y Bachillerato.

Saber identificar los problemas que puedan surgir en el proceso educativo y poder plantear alternativas y soluciones.

Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación en la enseñanza matemática.

4.2.3. Currículo en España

En el caso de España, el currículo por competencias de la formación inicial está diseñado para desarrollar una competencia profesional que le permita al futuro docente desarrollar y evaluar la competencia matemática de sus alumnos en el aula y se está otorgando mayor importancia a la competencia de saber matemáticas y aplicarlas a situaciones no matemáticas de la vida real que los alumnos deben adquirir.

Por otro lado, desde la publicación del informe PISA 2003 en el cual se entiende la noción de competencia como la habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en las situaciones en las que puedan jugar un rol (Niss, 2003), se están considerando otras competencias matemáticas más específicas. Algunos ejemplos de estas nuevas competencias a adquirir por los estudiantes son:

Poder pensar y razonar acerca de la materia con preguntas como: ¿Cómo puedo hallar...?, ¿Cuándo tengo que operar...?, ¿Es necesaria esta operación?, etc. Y poder conocer los distintos tipos de respuestas a estas preguntas y los conceptos de teorema, hipótesis, conjetura, etc.

Saber expresarse tanto de manera oral como escrita sobre temas matemáticos y entender las afirmaciones orales y escritas de otras personas sobre dichos temas.

Hacer un adecuado uso de las operaciones y de un lenguaje simbólico, formal y técnico y poder relacionarlo con el lenguaje natural.

Actualmente, desde la publicación de la LOMLOE en 2021 que modificó la LOE de 2006, se establecen como líneas principales en la definición de las competencias específicas de matemáticas la resolución de problemas y las destrezas socioafectivas. Además de abordarse la formulación de conjeturas, el razonamiento matemático, el establecimiento de conexiones entre los distintos elementos matemáticos, con otras materias y la realidad, todo ello con el apoyo de las herramientas tecnológicas (Matemáticas, s. f.-a).

Como se ha tratado en el apartado de dominio afectivo de esta investigación, el rendimiento en matemáticas puede mejorar si se desarrollan emociones positivas, por eso no es de extrañar que en esta nueva ley educativa se otorgue tanta importancia al dominio de destrezas socioafectivas.

Por otro lado, la resolución de problemas es considerada como una de las principales formas de aprender matemáticas ya que implica procesos como su interpretación, la traducción al lenguaje matemático o la comprobación de soluciones, entre otras.

En la LOMLOE, las competencias específicas suponen una profundización con respecto a aquellas adquiridas durante la etapa de Primaria y están organizadas en cinco bloques según su naturaleza: resolución de problemas, razonamiento y pruebas, conexiones, comunicación y representación y destrezas socioafectivas. Su adquisición se evalúa a través de los criterios de evaluación y se lleva a cabo a través de saberes básicos que integran conocimientos, destrezas y actitudes. Para poder emplear estos saberes básicos de una manera funcional, hay que otorgarles seis sentidos: el numérico, el de la medida, el espacial, el algebraico, el estocástico y el socioafectivo (Matemáticas, s. f.-a).

Por último, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos están diseñados para facilitar el desarrollo de unas matemáticas inclusivas que puedan permitir el planteamiento de tareas individuales o colectivas, en diferentes contextos, que sean significativas y relevantes para los aspectos fundamentales de las matemáticas. Se recalca la importancia del uso de las herramientas tecnológicas ya que pueden facilitar el proceso de aprendizaje y hace posible la creación de un punto de vista más actual y menos rutinario de la materia (Matemáticas, s. f.-a).

El cambio propuesto por la LOMLOE en el panorama educativo supone un gran paso ya que, por primera vez, se pone en el punto de mira la adquisición de competencias claves y no la adquisición de contenidos como tal. Sin embargo, puede presentar una problemática ya que no puede ser incorporado en las aulas si el profesorado no lo entiende y no lo integra dentro de su rutina como docente (Alén de la Torre, 2022) y si al alumnado no le es explicado la nueva manera en la que va a ser evaluado.

4. 3. Posibles causas del rechazo

En este apartado de la investigación, se realizará un análisis de los posibles factores sociales, académicos, familiares o afectivos que puedan llevar al alumnado a desarrollar desinterés y rechazo hacia las matemáticas.

4.3.1. Miedo al fracaso

Es comúnmente sabido que a nadie le gusta experimentar la sensación de fracaso, por eso el ser humano suele evitar situaciones en las que podría fallar. El

fracaso significa falta de éxito, lo cual significa unos planes, metas, acciones, proyectos cuyos resultados son diferentes de los esperados.

Los seres humanos tendemos a sentir que no podemos llegar a cumplir lo que nos proponemos por miedo a que salga mal o por miedo al fracaso. Por ejemplo, aplicado a un estudiante; si ha invertido muchas horas de esfuerzo y estudio en un examen y los resultados no son acordes a sus expectativas, la desmotivación, la sensación de fracaso y decepción aflorarán en él conduciéndole a aspectos afectivos negativos. Este estudiante podría tener miedo de volver a intentarlo por el simple hecho de fracasar nuevamente. Además, utilizará varias creencias populares para justificar o explicar la razón de su fracaso como puede ser el profesor, el método de enseñanza, el bloqueo ante un examen o problema, etc. (Novelo et al., 2015). Como bien se ha desarrollado en el primer apartado de este trabajo, la continua repetición de estas excusas hará que el estudiante acabe por adquirirlas e interiorizarlas.

4.3.2. Entorno familiar

El ambiente familiar en el que crece un individuo es clave en su desarrollo. Por ejemplo, si en una familia se inculca a los hijos la idea de que las matemáticas son aburridas, demasiado difíciles para ellos o no se les da la oportunidad de interactuar con ellas de una manera no escolar, por ejemplo, dejándoles pagar el pan, ayudando con pequeñas cuentas, etc., los niños crecerán en un entorno de percepciones negativas teniendo más posibilidades de desarrollar un rechazo en sus etapas educativas. Por el contrario, si los hijos observan que bien sus padres o familiares desempeñan profesiones relacionadas con las matemáticas y/o no les transmiten miedo ni odio hacia ellas, la probabilidad de que el niño no sea condicionado negativamente será mucho más alta.

Además, algunos padres no se preocupan por el desarrollo de sus hijos en la escuela y dejan que realicen desde una edad muy temprana sus tareas sin supervisión. Esto conlleva un desconocimiento total sobre los posibles problemas que podrían tener. Según Salazar (2017), la familia juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia y, cuando no brindan un apoyo y asesoramiento acorde, los alumnos optan por disminuir el interés hacia la asignatura de matemáticas.

Y lo mismo sucede de manera contraria; cuando las figuras paternas realizan una excesiva implicación, es decir, no dejan que sus hijos se organicen ellos solos, se enfadan cuando no consiguen un resultado adecuado o realizan una continua comparación con ellos mismos o con sus hermanos, se produce lo que Caballero y Espínola (2016) denominan violencia psicológica. Esta violencia puede hacer derivar al alumno en ansiedad, estrés y miedo hacia la asignatura ya que su desempeño en ella le provoca dichos sentimientos negativos provocados en su entorno familiar.

Acorde a Novelo et al. (2015), la mejor manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia matemática desde el ámbito familiar es apoyando la representación mediante analogías de la funcionalidad de ese conocimiento en su vida cotidiana. Por ejemplo, implicándole en las necesidades de abastecimiento para el hogar y la familia. De esta manera, se genera la conciencia de la importancia que tiene su aprendizaje y sobre todo la calidad del misma.

4.3.3. Ámbito social

La sociedad tiene un gran impacto sobre quiénes somos y nuestra percepción sobre nosotros mismos. Por ejemplo, si un alumno al salir a la pizarra se confunde al resolver un ejercicio y los compañeros se burlan de él, ahí es donde comienza un miedo a volverse a equivocar, es decir, estamos otra vez ante el miedo al fracaso (Novelo et al., 2015). Además, estos compañeros pueden empezar a difundir la etiqueta del *tonto de la clase* si ven que este alumno tiene dificultades matemáticas y no obtiene buenos resultados. Este rechazo hace mella en el estudiante y va calando dentro de él poco a poco como una actitud negativa motivacional. Se empezará a creer que él es menos capaz en la materia y frases como “a mí nunca se me han dado bien las matemáticas” “yo no soy de números”, etc. empezarán a surgir en su mente.

4.3.4. El docente

Según las investigaciones de Song y Zhou (2021) y Kaur (2008) existe una relación directa entre el profesor de matemáticas y la motivación del alumnado. Cuando este interactúa con docentes que muestran un alto nivel competencial, tanto profesional como matemático, se generan en él sólidos sentimientos de confianza en su propia actitud para asimilar los conceptos matemáticos. Esta autoconfianza deriva en una fuerte motivación, impulsándole a involucrarse de manera activa en las actividades del aula y del aprendizaje. El profesorado competencial tiene la habilidad de crear un entorno de apoyo que resulta esencial para el desarrollo de los alumnos además de adaptar los conocimientos al nivel de conocimiento de cada estudiante y emplear una variedad de estrategias para fomentar una actitud positiva hacia las matemáticas.

En el estudio Importancia de la competencia docente percibida para la motivación y rendimiento en matemáticas de Daniel Rodríguez-Rodríguez y Héctor Pérez-Montesdeoca se lleva a cabo un muestreo aleatorio simple en los centros públicos de las Islas Canarias (España) en 2024. Se examinó las relaciones entre la competencia docente percibida del profesorado, la motivación hacia las matemáticas del alumnado y su rendimiento académico de la materia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Después de analizar los resultados, el punto clave sobre el

cual gira la conclusión es la competencia del docente. En primer lugar, son los propios docentes los que destacan la importancia de una buena formación y de sus competencias, cruciales para manifestar altos niveles de organización escolar, apertura hacia nuevas ideas, enfoques didácticos innovadores, etc. Además, resaltan la fuerte relevancia del entusiasmo por la labor de la enseñanza y el compromiso con su profesión. En segundo lugar, bajo la perspectiva de los estudiantes, las habilidades y competencias que demuestre su profesor son consideradas por ellos mismos claves para la influencia que ejercen sobre ellos y la motivación que puedan desarrollar. Por ello, la conclusión a la que se llega es que cuanto mayor es el sentimiento de competencia experimentado tanto por el profesor o profesora como por los estudiantes, más elevados son los niveles de motivación que el alumnado experimenta hacia el aprendizaje de las matemáticas, y, por tanto, se alcanzan calificaciones más destacadas.

Todo lo mencionado posiciona al docente como uno de los factores más relevantes si no el más importante, entre todos los que influyen a un estudiante en su motivación y actitudes hacia las matemáticas.

5. METODOLOGÍA DE LA PARTE PRÁCTICA

Para poder observar y analizar de primera mano las experiencias y opiniones de los alumnos respecto a la materia y así poder obtener una investigación más certera y pura, he realizado una encuesta en el Instituto de Educación Secundaria Alonso Berruete en Palencia. Ha estado destinada a estudiantes de todos los cursos de la etapa obligatoria de secundaria y la posterior no obligatoria de Bachillerato. Les fue administrada por sus tutores a través de un enlace publicado en la web educativa del centro y realizada a través de la aplicación Forms.

La encuesta está formada por 35 preguntas divididas en 4 bloques dependiendo de su naturaleza: datos de identificación del alumno (1-3), creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas (9-12), creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas y las actitudes y emociones de los alumnos hacia ellas o provocadas por ellas (4-5, 17-30) y creencias en el ámbito sociofamiliar y sobre la materia (6-8, 13-16, 31-35). Algunas de las preguntas han sido inspiradas por el artículo: “Creencias, actitudes y reacciones emocionales de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas” escrito por Nuria Gil Ignacio, Eloísa Guerrero Barona y Lorenzo Jesús Blanco Nieto en la Revista Chilena de Psicología Clínica. En ellas se ha preguntado a los alumnos sobre varios aspectos de las matemáticas en el aula como son sus sensaciones y emociones al afrontar la materia, su motivación o la influencia que ejerce el docente sobre ellos en esta asignatura. En el Anexo 1 se puede encontrar el cuestionario completo con las preguntas que se han utilizado en esta encuesta.

En múltiples preguntas se ha utilizado la escala de Likert, herramienta utilizada en la investigación cualitativa para preguntar a una persona sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con una cuestión en un nivel del 1 al 5.

Han respondido 100 alumnos, de los cuales 34 son hombres, 64 mujeres y 2 personas han decidido no manifestar su género. Las edades de los sujetos son de entre 12 y 18-19 años recogiendo todos los cursos de la ESO y los dos de Bachillerato. Entre las 35 preguntas, había 4 de carácter abierto y el resto de carácter cerrado. En aquellas de carácter abierto, ha respondido de media un tercio de los encuestados.

Por medio de esta encuesta he podido obtener datos cercanos a la realidad y poder compararlos con los datos recogidos a través de las fuentes bibliográficas. Después de la recolección de datos, he procedido a su análisis y he sacado las conclusiones recogidas en este proyecto.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado de la investigación se siguió la metodología mencionada y se analizarán los resultados de cada bloque de preguntas.

6. 1. Resultados sobre las creencias acerca del papel del profesorado de matemáticas

Las preguntas en este bloque están destinadas a determinar el grado de importancia que tiene el profesor sobre las creencias, actitudes y emociones que desarrollan los alumnos hacia la materia, así como su gusto y atención por ellas. También se tenía como meta averiguar la opinión de los alumnos sobre sus docentes y su punto de vista del tema.

Al ser preguntados sobre si habían tenido alguna mala experiencia en clase que pueda haber afectado hacia su actitud en la materia (9. ¿Alguna vez has tenido alguna mala experiencia en clase de matemáticas que haya podido afectar en tu actitud hacia la materia?), un 33 % de los encuestados respondieron de manera afirmativa frente a un 52 % que respondieron de manera negativa y un 15 % que no estaban seguros. En este 33 %, todas las respuestas tenían como causante de tal experiencia negativa al docente. Se repiten continuamente sus quejas hacia la poca motivación que transmiten los profesores, la poca y muy rápida explicación por parte de algunos e incluso tratos favorables a alumnos más aventajados en la materia. Algunos alumnos mencionan frases desmotivadoras por parte de su docente como “me dijo que no iba a llegar a nada en la vida”, “que era un inútil” o “al no saber matemáticas no vas a llegar a nada en la vida, no vales para nada”.

En cuanto al grado de motivación (1 grado más bajo, 5 grado más alto) de sus docentes actuales, la mayoría de los alumnos, un 55 %, considera que su profesor posee una motivación alta o muy alta (grados 4 y 5) y solo un 16 % expresa su percepción negativa (grados 1 y 2) hacia dicha motivación. En esta pregunta podríamos señalar un patrón, aquellos alumnos con notas más altas perciben un alto grado en su docente, sin embargo, no han sido ellos los que han marcado la posibilidad más alta (5) sino una intermedia (3 y 4). Podemos observar esta relación en la Figura 1.

12. ¿Crees que depende el rendimiento en la materia de ese grado de motivación del profesor de matemáticas?

● Si	77
● No	5
● No estoy seguro/a	18

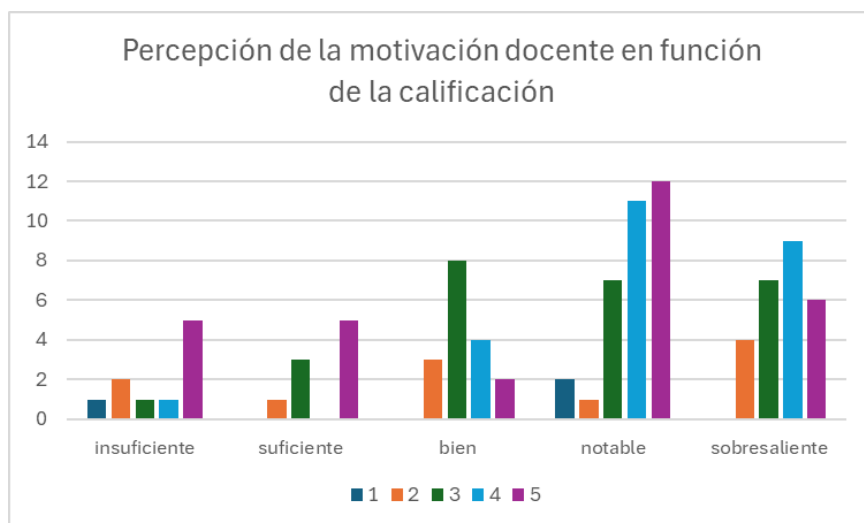


Figura 1. Gráfico donde se relaciona la motivación docente con la calificación.

Por otro lado, como podemos observar en la Figura 2, la alta mayoría (77 %) coinciden en que ese grado de motivación influye en su rendimiento en la materia.

Figura 2. Gráfico donde se muestra los resultados de la pregunta 12.

Estos datos y comparaciones junto con la investigación bibliográfica anterior en el apartado *posibles causas del rechazo*, nos sugieren que al docente juega un papel clave en la respuesta afectiva de los estudiantes y podría ser la causa en muchos casos del rechazo y oposición a las matemáticas.

6. 2. Resultados sobre las creencias acerca de uno mismo como aprendiz de matemáticas

Las preguntas de este bloque tenían como objetivo analizar las emociones que los alumnos desarrollan al hacer frente a la materia y que realizaran una autoevaluación como estudiantes de matemáticas.

Al responder a la pregunta 4. ¿Te consideras un buen estudiante en matemáticas?, los alumnos tenían cuatro opciones de respuestas para marcar: *sí, no, no sabría decir o más o menos*. Un 40 % de los encuestados se consideran buenos estudiantes de matemáticas seguidos muy de cerca por el 31 % de ellos que no se lo consideran. Estos resultados se relacionaron con la pregunta 5. En una escala de 1 a 5, ¿cómo de fácil o difícil es aprender matemáticas en comparación con otras materias? (siendo 1 mucho más fácil que otras materias y 5 mucho más difícil). Como podemos observar en la Figura 3, aquellos que sí se consideran buenos estudiantes en matemáticas, la mayoría de ellos la perciben con un grado de dificultad bajo (2). Por otro lado, el grupo que no se considera buen estudiante en la materia la percibe con un grado alto o muy alto de dificultad (4 y 5).

Un 43 % de los alumnos encuestados declara disfrutar más los días que no tienen matemáticas y a un 48 % les resulta pesadas las clases. En esta pregunta (28. ¿Disfrutas más los días que no hay matemáticas?) podemos ver otra vez cómo aquellos alumnos que se consideran buenos estudiantes de matemáticas (pregunta 4) son indiferentes a tener dicha materia ese día y a la gran mayoría de ellos no les resultan pesadas las clases de la materia o les da igual tener que cursarla ese día. Sin embargo, aquellos que no se consideran buenos estudiantes disfrutaban más los días en los que no hay matemáticas.

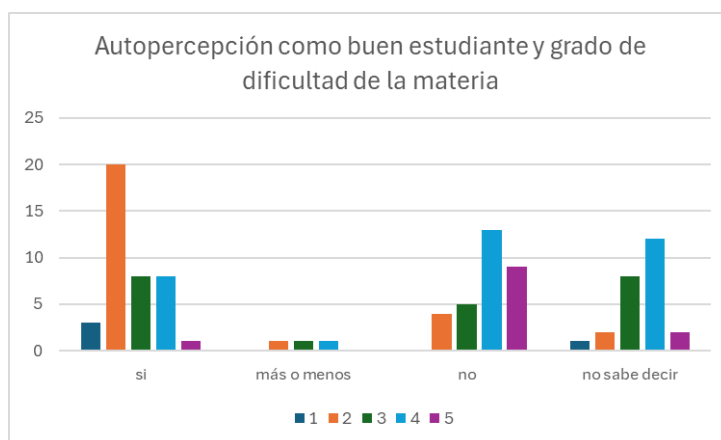


Figura 3. Gráfico donde se relaciona la autopercepción como buen estudiante con el grado de dificultad de la materia.

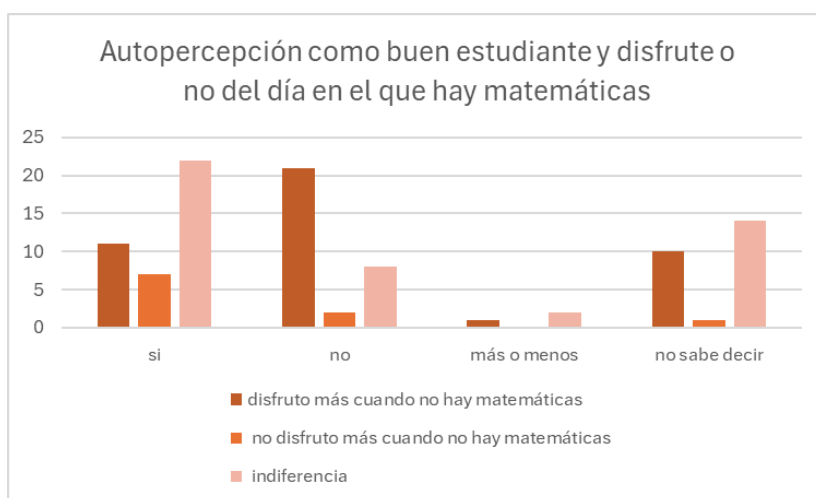


Figura 4. Gráfico donde se relaciona la autopercepción como buen estudiante y disfrute o no del día en el que hay matemáticas.

En lo referente a las emociones que tiene el alumnado, un 58 % se siente seguro al enfrentarse a las matemáticas (17. ¿Te sientes seguro al hacer frente a la materia?) y un 69 % se siente más confiado al trabajar en equipo (20. ¿Te sientes más seguro cuando trabajas en equipo?).

A la hora de hacer frente a la resolución de un problema propuesto por el profesor por sorpresa, un 33 % declara un sentimiento neutro de angustia y miedo, un 39 % no siente tales emociones y un 28 % las confiesa sentir siempre.

Aunque los datos anteriores reflejan la confianza que tienen la mayoría de ellos en sus capacidades, al ser preguntados por sus emociones cuando se bloquean con la resolución de un problema, casi la mitad de ellos declara sentir desesperación, nerviosismo o inseguridad y un 68 % siente una sensación de fracaso cuando no logran hallar la solución correcta por ellos mismos. Las emociones más repetidas que dicen sentir ante este bloqueo son la frustración, la ira, la decepción, la angustia y la desesperación por hallar la solución. Además, cuando se encuentran en tal situación un 31 % pide ayuda a un compañero/a o al profesor/a, otro 32 % lo sigue intentando por su cuenta, un 16 % busca la solución en Internet y un 21 % confiesa dejar de intentarlo (18. Cuando enfrentas un problema matemático y no logras resolverlo, ¿cómo reaccionas?).

Los alumnos encuestados también fueron preguntados sobre por qué creían que había compañeros que no disfrutaban de las matemáticas. Varias opciones les fueron otorgadas y las más marcadas fueron referentes a la difícil comprensión de los conceptos, de las matemáticas en sí y el desagrado hacia sus profesores. Esto nos hace ver como la complejidad de la materia entra en juego para condicionar el gusto por la materia y una vez más, como el docente es determinante.

En cuanto a la relación entre buen rendimiento y sentimientos hacia la materia (27. ¿Crees que tu rendimiento en matemáticas influye en cómo te sientes acerca de la materia?), un 55 % confirma que si sacan buenas notas se siente motivadas hacia ellas, un 31 % confiesa sentirse desmotivado al obtener malos resultados y un 14 % no cree que tales resultados afecten hacia su percepción.

Gracias a los resultados de este apartado podemos observar cómo la motivación, las creencias y las emociones del alumnado han tenido una relación directa con su rendimiento y que todo esto es causa y consecuencia de los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Por lo tanto, parece vital prestar atención a estas variables afectivas.

6. 3. Resultados sobre las creencias en el ámbito sociofamiliar

Para comenzar en este apartado de la investigación, los estudiantes fueron preguntados sobre su opinión general de las matemáticas (6. ¿Qué opinas de las matemáticas en general?). Al ser una pregunta de libre redacción, cada uno de ellos planteó un punto de vista diferente que pueden ser sintetizadas en dos posturas. Por un lado, se encuentran aquellos que tienen una percepción negativa, creen que las matemáticas no sirven en la vida diaria ni en el futuro (“innecesarias para muchas cosas”, que solo deberían ser enseñados los conceptos más básicos y luego ya especializarte si es el caso (“deberían ser opcionales algunos contenidos”, “se deberían dar conceptos básicos a no ser que vayas a estudiar una carrera que tenga muchas matemáticas”), que muchas de las explicaciones son complicadas y el

método de enseñanza es el erróneo posicionando al profesor como el causante principal (“necesitaría profesores con más vocación”, “mi profesora no explica nada bien”). En la otra cara de la moneda están aquellos con una percepción más positiva; las consideran útiles, esenciales (“me gustan bastante y son muy interesantes”, “son útiles para el día a día”) y hasta entretenidas ya que no implican tanta carga teórica como puede ser el caso de historia o literatura (“me gustan porque no tengo que estudiar tanta información teórica como en las demás, es todo más mecánico”) y admiten que su estudio conlleva horas de práctica. En lo que ambos coinciden es en la importancia del profesor y en la manera de ser enseñadas.

En este apartado, el patrón que se ha repetido durante toda la encuesta sigue su curso. Los alumnos con la percepción negativa son aquellos que tienen peores notas, se agobian más frente a la resolución de un problema, desarrollan emociones negativas y muestran un odio hacia la asignatura. En cambio, y en línea con el patrón, aquellos que las encuentran útiles y entretenidas tienen unos resultados favorables. Además, se les preguntó si les gustaría aprender matemáticas, pero de manera que ese aprendizaje estuviera relacionado con otras áreas (34. ¿Te gustaría aprender matemáticas de manera que se relacionaran con áreas que te interesen (por ejemplo, deportes, arte, música)?). Un 57 % de los alumnos respondieron de manera afirmativa manifestando que eso haría que cambiara su interés sobre la materia, podemos observar también que varios de los que se posicionaron en la postura negativa mencionada en el párrafo anterior, marcan esta pregunta como afirmativa. Esto nos puede llevar a pensar que quizás sería necesario un cambio en el enfoque de la asignatura para que los alumnos pudieran ver su aplicación en la vida diaria y en aspectos más relacionados con su vida cotidiana como podría ser en los deportes o en la música.

Respecto al entorno del alumnado, un 58 % dice no sentirse presionado por su entorno para obtener buena calificación. El 42 % que sí se sienten presionados por su ámbito declaran serlo en su amplia mayoría por sus padres, aunque también dicen sentirse presionados por la clase o sus compañeros ya que ser mal estudiante en matemáticas deriva en llevar la etiqueta social de *tonto de la clase*. Además, se buscó alguna relación entre las calificaciones académicas y la presión, pero de nuestros encuestados con notas superiores a notable (el 65 % de la muestra), la gran mayoría no se sienten presionados por su entorno y aquellos alumnos con notas inferiores a notables (el 35 %) tampoco dicen sentir presión por su entorno para obtener buenas calificaciones.

La cuestión de valoración social les fue planteada más adelante en la encuesta. Un 32 % considera que tener una buena actitud y buenos resultados deriva en una mejor percepción de las personas de su entorno, un 37 % no está seguro de ello y para el 31 % restante estos dos aspectos no están relacionados.

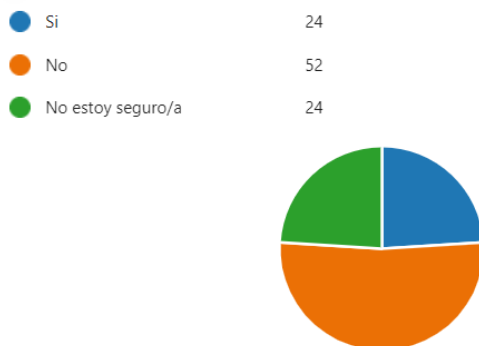
Posteriormente se les preguntó sobre que creían que influía más en el éxito en la materia, la suerte o el esfuerzo. Una amplia mayoría (70 %), considera que el

esfuerzo es la variante que más influye dejando la suerte de lado (solo marcada por un 24 %).

32. ¿Crees que influye el esfuerzo en el éxito o fracaso de la materia?



33. ¿Crees que influye la suerte en el éxito o fracaso de la materia?



Figuras 5 y 6. Gráficos en los que se muestran los resultados de las preguntas 32 y 33.

Gracias a los resultados obtenidos en este apartado, hemos podido ver cómo entre el alumnado existen dos posturas opuestas y otra vez, cómo el profesor y la manera en la que se enfoca la asignatura parecen ser dos factores muy importantes a la hora del desarrollo de la opinión del alumno sobre la materia. También hemos podido ver que los estudiantes consideran más importante el esfuerzo para poder tener éxito y que, para la gran mayoría, no es un factor que dependa de la suerte.

Para cerrar este apartado de la investigación, me gustaría destacar que no se ha mencionado las diferencias entre hombres y mujeres ya que, aunque puede existir un estereotipo en la sociedad, en nuestra muestra no se han encontrado diferencias entre ambos géneros.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación tenía como objetivos analizar la respuesta afectiva de los alumnos de matemáticas ante la materia realizando un estudio bibliográfico sobre posibles factores, explorar el impacto del docente en la predisposición de tales estudiantes y llevar a cabo una encuesta para poder tener un enfoque más cercano del tema. Gracias al estudio bibliográfico que se ha llevado a cabo en la primera parte del trabajo, he podido indagar sobre el dominio afectivo en los estudiantes enfocado hacia las matemáticas e investigar sobre diferentes enfoques de distintos autores. Se ha recogido cómo las emociones, las actitudes y las creencias son un pilar fundamental en la percepción que los estudiantes tienen hacia las matemáticas y se han investigado posibles causas que podrían estar dando lugar al rechazo que muestran ciertos alumnos. Otra línea del trabajo ha sido explorar la evolución de la formación que reciben los profesores de matemáticas, así como la manera en la que enseñan para intentar descubrir qué puede estar fallando a la hora del proceso de enseñanza. Gracias a la encuesta, se ha podido observar el impacto del docente en los alumnos acercándonos más a la realidad y no cercando la investigación a un mero trabajo bibliográfico. Por todo esto, considero que los objetivos propuestos inicialmente han sido alcanzados.

Este estudio no sólo recoge información sobre la enseñanza de las matemáticas y el rechazo de los jóvenes hacia dicha materia, sino que también puede ayudar a la sociedad a entender que las matemáticas no dependen exclusivamente de la dificultad de sus contenidos, sino también de factores como la enseñanza y el contexto sociofamiliar, además de cómo llevar a cabo ciertas acciones para fomentar un cambio de percepción desde temprana edad. Por otro lado, el centro educativo en el cual se realizó la encuesta puede valerse de los resultados y de su análisis para valorar sus metodologías de enseñanza de las matemáticas, así como el ambiente en el que se desarrolla su alumnado. A nivel personal, este proyecto de investigación me ha permitido entender, como estudiante, qué factores nos influyen a nivel emocional, así como comprender más profundamente la relación que existe entre el profesor y el alumno, y cómo dicho profesor es totalmente influyente y relevante en su alumno para su futuro desarrollo.

Las dificultades que he tenido que enfrentar durante el desarrollo del trabajo giran sobre todo en torno a la subjetividad del tema. A la hora de componer las preguntas de la encuesta, había que tener en cuenta que algunos alumnos podían no responder desde una sinceridad total y podían estar influenciados por sus

compañeros, aunque dicha encuesta fuera anónima. Debido al tiempo limitado y el contexto con el que se ha tenido que realizar este estudio, valoro que la muestra utilizada para la encuesta puede no ser la más adecuada y sus resultados no ser generalizados a cualquier otro contexto. Por otra parte, analizar elementos como la motivación docente, la percepción de los alumnos o sus ideas sobre la materia necesitaron un enfoque diferente. Sin embargo, desde un punto de vista personal, considero que ser estudiante y haber podido vivir y observar algunas de las experiencias expresadas por el alumnado, me ha ayudado a comprender y poder analizar de mejor manera estas experiencias.

Si bien esta investigación ha estudiado factores claves en el rechazo que manifiestan algunos jóvenes hacia las matemáticas, aún puede quedar mucho por explorar. Futuras investigaciones podrían centrarse en estrategias concretas para mejorar el enfoque académico o la influencia de las tecnologías en el aprendizaje matemático.

Comprender este tema no solo nos acerca más al estudiante y a una posible mejora en la enseñanza, sino que también nos hace reflexionar sobre la forma en la que valoramos esta disciplina. Está en nuestras manos cambiar la percepción que tienen los jóvenes sobre esta materia, fomentando un mejor aprendizaje que permita ver las matemáticas como una herramienta y no como una barrera en su vida académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashcraft, Mark H., y Kirk, Elisabeth P. (2001). «The relationships among working memory, math anxiety, and performance», *Journal of experimental psychology: General*, 130 (2), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Ashcraft, Mark H. (2002). «Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences», *Current directions in psychological science*, 11 (5), 181-185. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00196>
- Callejo, María Luisa (1994). *Un club matemático para la diversidad* (Vol. 3). Narcea Ediciones.
- Comas, Carles, Martins, João Alberto, Nascimento, María Manuela y Estrada, Assumpta (2017). «Estudio de las Actitudes hacia la Estadística en Estudiantes de Psicología», *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 31 (57), 479-496. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a23>
- Del Carmen Novelo Sánchez, Silvia y Del Carmen Herrera Sánchez, Silvia (2015). «Temor a las matemáticas: causa y efecto», *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2 (3), 1-15 <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/268/314>
- Díez Patricio, Ángel (2017). «Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias», *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (131), 127-143.

- Dowker, Ann, Sarkar, Arunima, y Looi, Chee-Yee (2016). «Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?», *Frontiers in psychology*, 7, 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Font, Vincent (2011). «Competencias profesionales en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria», *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 7 (26), 9-25.
- Gil, Nieves (2003). *Creencias, actitudes y emociones en el aprendizaje matemático*. (Memoria de investigación de Doctorado no publicada). (Puede obtenerse en N. Gil, Universidad de Extremadura., Departamento de Psicología y Sociología de la Educación (06071). Badajoz.
- Gil, Nieves, Blanco, Luis Jesús y Barona, Eduardo (2006). «Creencias, actitudes y reacciones emocionales de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas», *Revista Chilena de Psicología Clínica*, 1 (2), 11-21.
- Gil, Nieves, Blanco, Luis Jesús y Barona, Eduardo (2005). «El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos», *Unión-Revista Iberoamericana de educación matemática*, 1 (2), 15-32.
- Gómez-Chacón, Inés María (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático* (Vol. 83). Narcea Ediciones.
- González Ignacio, Nieves (2017). «El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas» *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 4 (8). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1218>
- Guillén González, María del Socorro, Ortega, Jesús Cuahutémoc y Ramírez Vásquez, Francisco Manuel (2020). «“Aprender matemáticas es resolver problemas”: creencias de estudiantes de bachillerato acerca de las matemáticas», *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (Vol.11), e726. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.726
- Lafortune, Louise y Saint-Pierre, Lucie (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Metacognition et affectivité*, Quebec: Les Editions Logiques.
- Málaga Diéguez, Inmaculada (2014). «Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas», *Serie Monográfica: Trastornos del aprendizaje*. 50 (211), 43-47.
- McLeod, Douglas B. (1988). «Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations», *Journal for Research in Mathematics Education*, 19 (2), 134-141. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.19.2.0134>
- McLeod, Douglas B. (1992). «Research on affect in mathematics education: A reconceptualization». En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1. Ed. Macmillan.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Matemáticas*. (s. f.-a). | <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/matematicas/desarrollo.html> [06/03/2024]
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. (n.d.). *Desarrollo de la materia de Matemáticas en Educación Secundaria Obligatoria*.

- EducaGob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/matematicas/desarrollo.html> [06/03/2024]
- Ortega y Gasset, José (1964). *Ideas y creencias*. Espasa-Calpe.
- Pérez-Tyteca, Pilar (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior. (s/f). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> [20/01/2024]
- Punaro, Lucía y Reeve, Robert (2012). Relationships between 9-year-olds' math and literacy worries and academic abilities. *Child Development Research*, Article ID 359089 <https://doi.org/10.1155/2012/359089>
- Resplandor, Greta y Castillo, Jesús (2023). *Factores que promueven el rechazo a las matemáticas en alumnos de Educación Media General Caso: Unidad Educativa Colegio Monte Carmelo*. [Artículo de investigación]. Saber UCAB. Recuperado de <https://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/20551>. [09/01/2024]
- Richardson, Franklin C. y Suinn, Richard M. (1972). «The mathematics anxiety rating scale: psychometric data», *Journal of counseling Psychology*, 19 (6), 551-554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Rodríguez Rodríguez, Diego y Pérez Montesdeoca, Héctor (2024). «Importancia de la competencia docente percibida para la motivación y rendimiento en matemáticas», *PNA*, 19 (1), 81-102. <https://doi.org/10.30827/pna.v19i1.29060>
- Sagasti-Escalona, Manuel (2019). «La ansiedad matemática», *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 2 (2), 1-18.
- Salas, Rafael (2024). *¿Cuál es la diferencia entre emoción y sentimiento?* Dr. Rafael Salas. <https://www.rafaelsalaspsicologo.com/diferencia-sentimientos-emociones/> [28/02/2024]
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed., versión en línea)*. <https://dle.rae.es>. [20/11/2023]
- Wigfield, Allan y Meece, Judith Lee (1988). «Math anxiety in elementary and secondary school students», *Journal of educational Psychology*, 80 (2), 210-216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.210>

ANEXOS

ANEXO 1

1. ¿A qué curso perteneces? Por favor, especifica si eres de la ESO o Bachillerato en caso de 1º y 2º. *

Escriba su respuesta

2. ¿Con qué género te identificas? *

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Prefiero no decirlo

3. ¿Cuál ha sido tu calificación del curso pasado en matemáticas? *

Escriba su respuesta

4. ¿Te consideras un buen estudiante en matemáticas? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sabría decir

5. En una escala de 1 a 5, ¿cómo de fácil o difícil es aprender matemáticas en comparación con otras materias? (siendo 1 mucho más fácil que otras materias y 5 mucho más difícil) *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

6. ¿Qué opinas de las matemáticas en general? *

Escriba su respuesta

7. ¿Qué piensas sobre el uso de las matemáticas en tu vida diaria? *

- ☐ Las matemáticas son esenciales para casi todo en la vida diaria
- ☐ Las matemáticas tienen utilidades, pero yo no las uso mucho
- ☐ No creo que las matemáticas sean útiles fuera de la escuela
- ☐ No las uso en absoluto

8. ¿Consideras que las matemáticas son necesarias para las profesiones que te interesan? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy segura/o

9. ¿Alguna vez has tenido alguna mala experiencia en clase de matemáticas que haya podido afectar en tu actitud hacia la materia? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

10. En caso de que sí, describe brevemente esa mala experiencia (evitando dar nombres concretos). ¿El profesor de matemáticas tuvo algo que ver en esa mala experiencia? ¿Cómo influyó esa mala experiencia en tu actitud posterior hacia la materia?

Escriba su respuesta

11. Del 1 al 5, ¿Cuál crees que es el grado de motivación de tu docente actual de matemáticas a la hora de enseñar? (1 grado más bajo, 5 grado más alto) *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

12. ¿Crees que depende el rendimiento en la materia de ese grado de motivación del profesor de matemáticas? *

☐ Sí

☐ No

☐ No estoy seguro/a

13. ¿Te sientes presionado por tu entorno para sacar buenas notas en matemáticas? *

☐ Sí

☐ No

14. En caso afirmativo, ¿por qué crees que es así?

Escriba su respuesta

15. ¿Tu gusto por las matemáticas han determinado o determinarán tu elección de modalidad de bachillerato? *

☐ Sí

☐ No

☐ No haré bachillerato

16. ¿Crees que influye dominar las matemáticas de cara a obtener éxito en estudios posteriores y comprender otras materias? *

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

17. ¿Te sientes seguro al hacer frente a la materia? *

- ☐ Si
- ☐ No

18. Cuando enfrentas un problema matemático y no logras resolverlo, ¿cómo reaccionas? *

- ☐ Me frustro y dejo de intentarlo
- ☐ Me siento nervioso/a pero lo sigo intentando
- ☐ Pido ayuda a un compañero/a o al profesor/a
- ☐ Busco soluciones en internet

19. Del 1 al 5 ¿Sientes angustia y miedo cuando el profesor propone por sorpresa la resolución de un problema de matemáticas? (1 ninguna/nunca - 5 siempre/mucha) *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

20. ¿Te sientes más seguro cuando trabajas en equipo? *

☐ Sí

☐ No

21. Del 1 al 5, ¿Te sientes desesperado, nervioso o inseguro cuando te bloqueas con la resolución de un problema? (1 nunca - 5 siempre) *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

22. Del 1 al 5, ¿experimentas satisfacción cuando resuelves bien un problema de matemáticas? (1 nunca/poca - 5 siempre/mucha) *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

23. ¿Sientes curiosidad por conocer la solución de un problema de matemáticas? (1 nunca/poca - 5 siempre/mucha) *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

24. ¿Con que frecuencia te sientes frustrado/a o perdido/a durante las clases de matemáticas? 1 (poco perdido/frustrado)-5 (muy perdido o frustrado) *

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

25. ¿Tienes una sensación de fracaso cuando no encuentras la solución correcta a un problema de matemáticas? *

☐ Si

☐ No

26. ¿Qué emociones te produce no encontrar la solución? *

Escriba su respuesta

27. ¿Crees que tu rendimiento en matemáticas influye en cómo te sientes acerca de la materia? *

☐ Sí, si saco buenas notas, me siento motivado/a

☐ No, me siento igual independientemente de las notas

☐ Sí, si saco malas notas, me desmotivo, pero intento esforzarme más.

28. ¿Disfrutas más los días que no hay matemáticas? *

☐ Si

☐ No

☐ Me da igual tener clase de matemáticas

29. ¿Te resultan pesadas las clases de matemáticas? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Me da igual tener clase de matemáticas

30. ¿Por qué crees que hay estudiantes que no disfrutan de las matemáticas? Puedes seleccionar varias opciones. *

- ☐ Porque son difíciles de entender
- ☐ Porque no les ven la utilidad en la vida diaria
- ☐ Porque no les gustan los profesores o la forma de enseñar
- ☐ Porque se sienten presionados por las notas
- ☐ Porque no entienden bien los conceptos

31. ¿Crees que tener buena actitud y resultados en matemáticas deriva en una mayor valoración social? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

32. ¿Crees que influye el esfuerzo en el éxito o fracaso de la materia? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

33. ¿Crees que influye la suerte en el éxito o fracaso de la materia? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro/a

34. ¿Te gustaría aprender matemáticas de manera que se relacionaran con áreas que te interesen (por ejemplo, deportes, arte, música)? *

- ☐ Sí, eso haría que me interesara más
- ☐ No, no creo que cambie mi opinión sobre las matemáticas
- ☐ No estoy seguro/a

35. ¿Quieres añadir algún aspecto que pueda resultar interesante con la investigación?

Escriba su respuesta

LA INFLUENCIA DE LAS PANTALLAS EN EL OCIO DE LOS ADOLESCENTES

CARLA SÁNCHEZ MARCOS

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

Este proyecto de investigación se enfocará en el estudio del ocio juvenil de tal manera que se ha ido transformando debido a la influencia de las pantallas, provocando relevantes cambios sociales en los jóvenes. Mi interés profesional va encaminados a la docencia por lo que la elección del tema para realizar mi proyecto entra dentro este ámbito. Gracias a este estudio analizaré la importancia de tener un buen entorno desde jóvenes, adquiriendo buenos hábitos para poder lograr el bienestar.

1. 2. Objetivos

Indagar los efectos del uso de las pantallas en la socialización real de los adolescentes.

Explorar propuestas sociales y educativas que mejoren las relaciones sociales más saludables.

2. MARCO TEÓRICO

El ocio puede entenderse como un espacio en que se detienen las tareas cotidianas, que nos invita a aspectos más rutinarios para poder realizar otras actividades. En este proyecto de investigación me centraré en el ocio juvenil en la actualidad, investigaré sobre la dependencia o no de las nuevas tecnologías en él, y la influencia de éstas en la socialización, la cultura, los valores, cambios demográficos, adicciones, etc.

Cabe destacar que tener tiempo libre no es sinónimo de ocio, puesto que ese tiempo puede resultar tedioso y aburrido fruto de la inactividad o como consecuencia de una actividad que no nos resulta interesante ni estimulante (Crespo, Pernas y Bóo, 2016). El ocio es una necesidad fundamental en el desarrollo del ser humano interpretado desde el disfrute que supone estar compartiéndolo con otras personas, así como dedicado a uno mismo.

Hoy en día las pantallas son imprescindibles de tal manera que continuamente estamos haciendo uso de ellas. Cada vez la edad en la que tenemos nuestro primer móvil es más precoz y esto es algo que debemos de tener en cuenta, sobre todo, en la etapa de desarrollo, es decir, la adolescencia.

La juventud es entendida como un espacio social de experimentación individual prolongada en el tiempo donde convive una multiplicidad de situaciones en las que se vuelve difícil que se den cuenta de esa complejidad (Nuere, Quintana y Baptista, 2014).

Desde un punto de vista sociológico, se investigará sobre la influencia de las pantallas en los jóvenes, los motivos por los cuales prefieren este pasatiempo y no otros, así como los aspectos que influyen en ello.

2. 1. El ocio juvenil tradicional vs el ocio juvenil digital

2.1.1. El ocio tradicional

El ocio tradicional es conocido como las actividades recreativas que no requieren el uso de las nuevas tecnologías y que, desde el pasado, han sido imprescindibles para el desarrollo social y cultural de las personas, especialmente en los jóvenes. Dentro de este tipo de ocio destacan prácticas como los juegos al aire libre, las reuniones presenciales, la lectura de libros en formato físico, las artes escénicas y el deporte. Todas ellas favorecen valores como el compañerismo, el esfuerzo y el respeto los cuales, son más difíciles de conseguir a través de otro tipo de actividades recreativas que emplee las pantallas.

Una de las características más importantes del ocio tradicional es su capacidad para incrementar las relaciones entre los individuos de forma presencial. Por ejemplo, los deportes en equipo transmiten beneficios para uno mismo (mejora del ánimo y entretenimiento), además de beneficios para el grupo como el respeto, la empatía y la amistad. Según indica en un estudio realizado por Viñals, al hacer deporte tienes una desconexión: te centras en una cosa y lo das todo ahí y te olvidas del resto, pero en Internet desconectar, desconectas de tus tareas y te centras en otras cosas (Blanco, 2016).

Además de las actividades antes mencionadas, las actividades artísticas forman parte del ocio tradicional. El gusto por la música, el teatro o la pintura son también importantes ya que nos aporta creatividad, imaginación y relajación para evitar estrés, aspecto importante en la juventud ya que, en ocasiones es la causa de muchos problemas. En cuanto a la lectura, en numerosas ocasiones tendemos a pensar que los jóvenes no leen; en cambio, siguen leyendo libros de papel, marcándolos y ordenándolos en bibliotecas. Se les otorga un valor importante en tanto que se los muestra en todos los videos y algunos de los tópicos que se debaten giran en torno a la materialidad de ellos y su aspecto físico (Pates, 2015).

Con esto quiero decir que los libros impresos siguen estando presente en ellos.

En conclusión, el ocio tradicional ha evolucionado a lo largo del tiempo y se ha ido dejando de lado, pero aun así se conserva en aquellos espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje, la socialización y el fortalecimiento de las relaciones personales. Recordar sus beneficios y aplicarlos es fundamental para el desarrollo de los jóvenes de tal manera que contrarreste el fuerte impacto de las pantallas.

2.1.2. Ocio digital y su importancia hoy en día

El ocio digital comprende todas aquellas actividades que se llevan a cabo en el tiempo libre empleando la tecnología, bien sea con dispositivos móviles o dispositivos de escritorio. En cuanto a las actividades de tipo de ocio en particular se encuentran: ver vídeos, series y películas, escuchar música, jugar a videojuegos, crear blogs, navegar por internet, chatear con amigos, el uso de las redes sociales...

Actualmente nos encontramos en la era digital, la cual, ha afectado a toda la sociedad, y especialmente a las personas que se encuentran en su etapa de madurez. Las nuevas tecnologías y el uso de internet han afectado significativamente al tiempo libre de los jóvenes de ahora. El uso de las TIC también está afectando a las diversas actividades que antes se realizaban en grupo como hacer deporte, quedar con amigos.... Las actividades recreativas en grupo han disminuido debido al uso de internet ya que a través de él se puede encontrar fácilmente formas de entretenimiento.

Un aspecto muy importante dentro de esta tipología del ocio es el desarrollo de las habilidades tecnológicas. Los jóvenes; están constantemente en contacto con las pantallas, adquieren competencias digitales muy importante para el empleo laboral y el desarrollo personal. En el momento en el que un adolescente se interesa, por ejemplo, en la creación y edición de vídeos, no solo se está entreteniéndose, sino que también está adquiriendo habilidades y competencias digitales.

Según un estudio realizado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación; FAD Juventud: los influencers se han convertido en estrellas o referentes a los que cada vez más chicos y una de cada tres chicas quieren parecerse. Cada tres jóvenes españoles de 15 a 29 años afirman que le gustaría dedicarse a ello, y uno de cada diez declara que está actualmente intentando hacerlo (RTVE, 2022). Como podemos ver, las tecnologías nos influyen en todo momento hasta llegar al punto de querer ser un famoso a través de las redes. Esto refleja la importancia de lo que dan los adolescentes al contenido y al uso que ven a través de sus pantallas.

Para concluir, el ocio digital ha llegado a nuestras vidas de manera rápida y eficaz. Es capaz de mezclar y llevar a cabo actividades dentro de aspectos lúdicos, sociales, educativos y culturales, por ello no debemos de dejarlo de lado porque es otra forma de entretener, pero tenemos que ser conscientes del uso que le damos entre los jóvenes.

2.1.3. Comparación de beneficios y riesgos entre ambos

El ocio tradicional presenta una gran cantidad de beneficios y a su vez riesgos. Los beneficios más significativos:

Fomento de la actividad física: al realizar actividades al aire libre o practicar algún deporte se adquiere compañerismo y conciencia de hábitos saludables, importantes en la etapa de madurez en la que se encuentran los jóvenes.

Mejora de las habilidades sociales: todas aquellas actividades que son cara a cara, de forma presencial, mejoran en nosotros mismos la empatía, creación de amistades, la paciencia, etc. que son herramientas básicas para el futuro que se presenta.

Activación de la capacidad cognitiva: los juegos de mesa o los juegos de razonamiento potencian la estrategia, la rapidez o incluso el pensamiento crítico de una forma que no se adquieren a través de las nuevas tecnologías.

Los riesgos son:

Actividades menos atractivas: en numerosas ocasiones, entre los jóvenes, a la hora de elegir entre una tablet o un libro, eligen la tablet porque el libro no es

llamativo para ellos y creen que no les entretiene. Esto provoca que disminuya la popularidad entre los jóvenes de este tipo de actividades tradicionales.

Accidentes físicos: al realizarse actividades en la calle siempre existe el riesgo de sufrir leves lesiones o heridas dependiendo del lugar y el juego que se esté llevando a cabo. Se trata de un aspecto inevitable pero no habitual.

El ocio digital no solo presenta beneficios sino grandes riesgos que muchas veces están ocultos y a la larga pueden afectar negativamente.

Los beneficios del ocio digital son los siguientes:

Desarrollo de habilidades digitales: la relación diaria que tienen con las tecnologías les permite controlarlas sin ningún tipo de dificultad, de tal manera que, en el futuro, no le supondrá un problema a la hora de trabajar en oficios relacionados con las mismas ya que están totalmente formados.

Contacto global: las redes sociales nos permiten estar en contacto en cualquier momento y con cualquier persona, por lo que puedes estar activo todo el tiempo. Puedes establecer relaciones con personas desconocidas y descubrir nuevas personas de distinta procedencia geográfica que son totalmente diferentes al entorno en el que te encuentras.

Rápido acceso a información: una de las grandes ventajas de la tecnología es la rápida y sencilla accesibilidad a cualquier tipo de información, sobre cualquier tema, sin necesidad de recurrir a grandes libros y enciclopedias, por lo que es más atractiva y cercana.

Los riesgos en el ocio digital son los siguientes:

Adicción a las pantallas: uno de los grandes problemas que rápidamente se observan en los jóvenes de hoy en día es esa atracción continua por los dispositivos que les provoca no realizar otras actividades más prioritarias. Este riesgo afecta especialmente al rendimiento académico. Esa obsesión que tienen se convierte en la necesidad de utilizar los aparatos electrónicos de tal manera que están tan concentrados que pierden la noción del tiempo. Todo ello se ve reflejado en el resultado de sus notas.

Impacto en la salud mental: este factor es muy importante y frecuente en todas las redes sociales de tal manera que nos hacen ver lo ideal y lo perfecto, a lo que todos los adolescentes deseamos llegar, pero ese reflejo de la realidad no es tan real. Afecta al bienestar emocional de los jóvenes y en ocasiones provoca grandes problemas mentales desencadenados por el uso de las pantallas.

Pérdida de la paciencia: las nuevas tecnologías son cada vez más avanzadas. Los hace impacientes, debido a que la cantidad de información que reciben es acelerada. En el momento de volver a «lo humano» no saben esperar, todo lo quieren inmediatamente (S.O.S Teacher Psicopedagogía, 2020).

A la hora de elegir entre el presente con la influencia de las pantallas o el pasado con lo tradicional, en cada época las diferentes actividades tienen sus ventajas y desventajas. Es importante no perder

las viejas costumbres como los juegos tradicionales o populares como el *pilla pilla* o *el escondite inglés* entre otras actividades lúdicas, son fuentes de aprendizaje para en todo el mundo, y suponen además un patrimonio cultural común.

Los partidarios de las nuevas tecnologías afirman que, aunque no queramos dejar de lado los juegos y actividades de ocio tradicionales, la realidad de la situación actual se impone inexorablemente y no queda otro remedio que avanzar (Merino, 2022).

2. 2. Impacto del ocio digital

Las tecnologías se han instaurado como referentes fundamentales en el tiempo social de ocio; y correlativamente, en un espacio de consumo juvenil (Galzacorta, Blanco y Gutiérrez, 2014). Por ello se puede afirmar que la tecnología ha sido incorporada en la vida cotidiana, siendo importante en el tiempo libre. La mayoría de las personas jóvenes considera que internet es muy o bastante útil para la vida cotidiana. El teléfono móvil es considerado como el principal exponente del uso tecnológico de las personas jóvenes siendo su uso prácticamente universal. Se cree que las tecnologías aíslan, vuelven perezosas a las personas, hacen perder mucho tiempo y reducen la eficiencia personal, al mismo tiempo que apoyan frente a cualquier otro tipo dispositivo tecnológico, que el teléfono móvil representa la libertad, independencia y la posibilidad de permanente contacto y disponibilidad (Galzacorta, Blanco y Gutiérrez, 2014).

Según el Informe Juventud en España (Galzacorta, Blanco y Gutiérrez, 2014), los jóvenes varones de entre 15 y 19 años disponen de una media de 34,5 horas de tiempo libre a la semana y las mujeres 33,9 horas. Esto supone una gran cantidad de horas en las que la tecnología adquiere un papel muy importante ya que las actividades de tiempo libre mayoritarias de los jóvenes se encaminan en el aspecto tecnológico. Los jóvenes se relacionan y comunican a través de la red, la música se escucha a través del teléfono móvil, de los dispositivos MP3 y el modo de ver la televisión y de jugar es totalmente digital.

Uno de los impactos que más se observan es la desconexión familiar, la familia está en casa a lo largo de día pero no se relaciona, existe una falta de interés por todos los miembros de conocer lo ocurrido o la planificación de actividades en conjunto.

2.2.1. Tipos de ocio digital en los jóvenes

Ocio digital social

Esta tipología corresponde al uso de las redes sociales. Actualmente entre los jóvenes se ha convertido en uno de los hábitos sociales más practicados. Son herramientas tecnológicas que nos permiten tanto conectar con otras personas como ver contenidos de tal manera que hay riesgos de los que no nos damos cuenta a simple vista. Las redes sociales están suponiendo una revolución en las relaciones interpersonales (Del Barrio Fernández y Fernández, 2016) debido al tiempo que pasan enganchados por las pantallas los jóvenes además de la información que reciben sin saber bien su procedencia y certeza.

La ventaja principal de las redes sociales es que están hechas para la comunicación y transmisión de información. Además, presentan numerosas funciones: elegir enviar un mensaje privado para que solo lo vea una persona o un grupo específico, recibir del contenido publicado, interacciones y comentarios, etc.

Según un estudio realizado sobre los riesgos de estas, indica que un 50% de adolescentes utiliza las redes sociales para experimentar cambios con su identidad, con el pretexto de superar la timidez y facilitar las relaciones con los demás (Heredia y García, 2017) ya que durante la adolescencia se comienza a encaminar la identidad social, siendo la tarea principal formar nuevas redes sociales que reflejen estas nuevas identidades.

La principal función de las redes sociales es la provisión de apoyo ya que nos permiten conocer a nuevas personas o simplemente mantener una conversación sin la necesidad de verte y reconocerte personalmente. Respecto al uso que hacen, mayoritariamente es seguir a influencers, marcas de ropa y webs, subir fotos, mirar la información expuesta y compartir opiniones, etc. Existen infinidad de redes sociales, en función del gusto que tengamos por ellas así será su seguimiento y uso. Entre las más utilizadas entre los jóvenes destacan Facebook, Instagram, WhatsApp, TikTok y X.

Ocio digital lúdico

Los videojuegos se han consolidado como una opción más de entretenimiento entre los jóvenes. La mayoría de ellos, juegan habitualmente con videojuegos o juegos de ordenador, pero existen grandes diferencias en función del sexo y principalmente en la edad. Su uso es mayor y prolongado en los chicos, aunque los colectivos femeninos no renuncian a su uso. Respecto a la edad, cada vez es más temprana y adquieren el gusto por ello, además, no lo abandonan. Para los jóvenes es muy importante el aspecto social del juego por ello se relacionan online con sus amigos o personas que se encuentran en línea, aunque a veces el uso individual también permanece entre sus preferencias.

Los videojuegos han alcanzado una gran importancia cultural y económica y han sido un importante factor de innovación tecnológica; los precursores del encuentro entre la informática y la televisión son, también, un antecedente directo de los actuales sistemas multimedia interactivos. Además, han ocupado y ocupan una parte importante del tiempo dedicado al ocio en los países industrializados y han cumplido un papel decisivo, aunque escasamente valorado, en el proceso de informatización de la sociedad. El volumen de negocio de la industria del videojuego a nivel mundial es, en la actualidad, uno de los más importantes del sector informático y de las comunicaciones.

Por otro lado, los padres a menudo proporcionan dinero a sus hijos para comprar la consola o el videojuego y luego se desentienden, ignorando el contenido de la mayoría de los juegos y lo que pasa por la mente de sus hijos mientras juegan. Lo cierto es que millones de niños en el mundo consumen muchas horas a la semana absorbidos por combates, disparos, persecuciones, asaltos y guerras galácticas, formas de vestir no acordes a su edad o formas de maquillarse.

Dentro del inmenso mundo de los videojuegos existen diversos tipos: los de aventura y acción, ya mencionados anteriormente, centrados en el ámbito bélico, otros son de estrategia y simulación que fomentan el pensamiento crítico en los jóvenes. También están los juegos de exploración en los que tienes total libertad de crear tu mundo por lo que fomentan la creatividad y un amplio entretenimiento. Y, por último, aquellos en los que se refleja la idealización de lo humano (vestir, pintar, crear) o invitan a eventos de presentación de nuevos modelos o variaciones de juegos.

Ocio digital educativo y cultural

Gracias a las plataformas digitales podemos realizar una gran variedad de actividades, nos podemos interesarnos en el ámbito educativo, sin que sea una parte obligatoria de su formación académica o podemos sentir interés cultural.

Ambas tipologías, social y cultural, recogen todas aquellas actividades que tienen relación con el aprendizaje o el acceso a información de lugares o enclaves permitiendo a los jóvenes incrementar su conocimiento acorde a sus necesidades y gustos.

Ocio digital educativo

Los jóvenes suelen utilizar plataformas digitales, tanto de pago como de forma gratuita en las que se les permite ver tutoriales o disponer de recursos multimedia de tal manera que adquieren conocimientos o los aclaran a través de la red. Existen numerosos ejemplos de esta tipología, pero los más utilizados por ellos son los siguientes:

Aplicaciones para aprender idiomas: Duolingo, Babel...

Algunos jóvenes comienzan a formarse en un idioma desde un nivel básico y con total libertad sin ser ninguna tarea específica del instituto. Además de divertirse, aprenden vocabulario de manera dinámica.

Canales educativos de YouTube: Academia Play, Virtual Educa...

En ocasiones, se interesan en temas de ciencia o historia los cuales son explicados gratuitamente y de forma entretenida a través de internet, lo que les proporciona una mayor retención de la información ya que previsualizan en sus mentes el video y utilizan su memoria visual para recordar el aprendizaje adquirido.

Plataformas de libros digitales: Kindle, Wattpad...

Hoy en día tenemos la posibilidad de poder elegir entre un libro de papel o un libro electrónico. Esto permite que los jóvenes puedan leerlos de manera sencilla en formato digital fomentando así el hábito de la lectura, aunque depende de la elección de las plataformas y del gusto del joven lector.

Ocio digital cultural

En cuanto a la cultura, los jóvenes pueden interesarse por el arte, la historia o la música a través de numerosas plataformas que hoy en día están muy evolucionadas.

Aplicaciones de realidad aumentada: Google Arts and Culture

Se permite una exploración visual desde tu dispositivo móvil sin desplazarte a ningún lugar.

Documentales de Amazon Prime Video, Netflix, HBO...

Estas plataformas nos aportan una infinidad de documentales sobre la naturaleza, la historia y la ciencia que a los jóvenes le enriquece a nivel cultural.

Visitas virtuales a museos

Actualmente, existen espacios culturales y religiosos que tienen incluidos recorridos del lugar de forma digital. El Museo del Prado, el Museo de la Evolución Humana, el Louvre o la Catedral de Burgos lo utilizan para mostrar su contenido o dar un paseo por ellos.

Tanto el ocio digital educativo como el cultural forman parte del ocio digital empleado continuamente en los jóvenes de hoy en día solo que estos combinan la diversión y el aprendizaje online. Su impacto depende principalmente del uso que los jóvenes quieran darle ya que se necesita motivación para ello por lo que es utilizado en menor medida.

2.2.2. Adicciones

Las adicciones tecnológicas son trastornos del comportamiento relacionados con el uso compulsivo, impulsivo y desmedido de las nuevas tecnologías. Este tipo de adicciones está tomando cierta relevancia en la actualidad, en concreto en los jóvenes ya que han nacido teniendo un fácil y continuo alcance a estos dispositivos. El uso de los dispositivos móviles se ha convertido en una moderna enfermedad

introducida en nuestras vidas como subproducto de la interacción entre las personas, la información móvil y las tecnologías (García-Umaña y Pillajo, (2020).

La juventud ha adquirido nuevos hábitos y rutinas comunicativas y de consumo, recurriendo al uso de dispositivos móviles, especialmente el smartphone, como un aliado y facilitador para el desarrollo y ampliación de sus relaciones sociales (Murciano-Hueso, Gutiérrez-Pérez, Martín-Lucas y García, 2022). De tal manera que las nuevas tecnologías están muy presentes en nuestra vida, y bien utilizadas son una gran ventaja y herramientas muy útiles. Por lo contrario, un uso desmedido puede desencadenar graves problemas que afectarán a los jóvenes tanto a nivel social como académico.

Las personas que abusan de la tecnología suelen sufrir un empobrecimiento psicológico como consecuencia de la pérdida o deterioro de las actividades *off-line* y las relaciones sociofamiliares. Esta dependencia generalizada puede provocar síntomas significativos en los adolescentes como el aislamiento; la reducción de las horas del sueño o la gran dependencia digital. En los jóvenes son habituales los cambios de humor en todos los miembros de la familia: ansiedad, tristeza, irritabilidad, sentimientos de culpa, vergüenza, insomnio... Todos estos factores repercuten en el día a día de los estudiantes por lo que es necesario llevar a cabo un uso saludable y moderado de estos. Si bien los teléfonos inteligentes tienen importantes beneficios para la comunicación, su mal uso supone riesgos para la vida humana (Yayan, Düken, Dağ y Ulutaş, 2018).

Tras la aparición de este uso habitual de las pantallas, la forma de vida y relaciones sociales también se han visto afectadas. Nuestros lugares de convivencia habituales se han difuminado, llevándonos a espacios nuevos de interrelación, nuevas prácticas de interacción interpersonal propias de esta nueva vida *onlife* (Murciano-Hueso, Gutiérrez-Pérez, Martín-Lucas y García, 2022). Esto se debe a la rutina que hemos adoptado en nuestro día a día, siendo totalmente dependientes de lo digital.

Lo que caracteriza a la adicción de las nuevas tecnologías es la pérdida de control sobre la conducta, además de una dependencia y la necesidad progresiva de llevarla a cabo en mayores cantidades, es decir, todos aquellos jóvenes que son adictos por jugar online pierden la capacidad abandonar el juego, jugará compulsivamente y cada vez se necesitará más tiempo de uso.

Las consecuencias más relevantes de las adicciones tecnológicas son:

La ruptura y desaparición de las relaciones sociales directas y reales debido al aislamiento que la persona adicta desarrolla.

Desarrollo de la nomofobia: miedo irracional a estar sin teléfono móvil o que este no esté operativo (cobertura, batería).

Pérdida de la noción del tiempo.

Sentimientos de enfado o estrés.

Falta de concentración.

La comunicación familiar y social se vuelve más complicada.

2.2.3. Rol de los padres

Los padres y madres; son el ejemplo a seguir de los hijos, por lo que son ellos los que deben dar las directrices adecuadas para llevar a cabo el desarrollo de sus hijos. En la era digital, el papel de estos ha evolucionado. Centrándonos en el ocio digital, es fundamental su presencia ya que son los progenitores los que se encargan de gestionar el número de horas o el uso de aplicaciones que utilizan sus hijos.

La situación en la que se encuentra una familia en cuanto al control parental y restricciones es difícil. Tiene que afrontar una doble visión de las TIC, la cual viene representada por dos lados totalmente opuestos; el positivo: el avance, la facilitación de tareas, el desarrollo de sistemas más eficientes y el negativo: la involución, la facilitación de nuevos riesgos, mayor vulnerabilidad personal y social, por ello, la mediación familiar es un concepto clave para evitar graves problemas a largo plazo en los hijos. La mediación familiar es el filtro que ejercen los padres o adultos responsables de la educación de los niños con las posibles influencias de este medio (Sánchez y Del Castillo Rodríguez, 2017). Los hábitos tecnológicos que llevan a cabo los padres influyen directamente en el comportamiento digital de los hijos. Todos aquellos que equilibran su uso y mantienen habitualmente conversaciones cara a cara con sus hijos, promueven el interés de estos por la realización de otras actividades. Es esencial que los adolescentes tengan gustos por actividades que no incluyan la tecnología como el deporte o la lectura ya que se pueden realizar de forma independiente, tanto sin sus padres como sin el uso de un aparato electrónico.

Los progenitores son los que deben frenar el excesivo consumo de ello porque tiene repercusiones en numerosos aspectos; es imprescindible enfocarlos de manera saludable y equilibrada (Grané I Oró, 2021). Los padres autoritarios escogen sistemas más restrictivos de control de los medios, los padres involucrados tienden a una monitorización activa, y los padres permisivos tienden a un menor control, pero también a un menor apoyo educativo.

El rol de los padres no se debe centrar en la prohibición total o restricciones de manera absoluta en los dispositivos, sino que deben concienciarlos de los peligros y gestionar su uso de tal manera que sea equilibrado en cuanto a la realización de otras actividades.

3. METODOLOGÍA

La metodología que he realizado en mi trabajo es cuantitativa, consiste en realizar preguntas y encuestas para recopilar datos cuantificables y en base a estos realizar análisis estadísticos para llegar a las conclusiones de la investigación.

La muestra de la investigación es el instituto IES Alonso Berruguete, desde la etapa de enseñanza secundaria obligatoria hasta bachillerato con alumnos comprendidos entre los 12 y 16 años. La elección de la muestra ha sido sencilla, puesto que el instituto elegido es en el que estoy estudiando, por lo que me ha permitido poder enviar la encuesta a los alumnos rápidamente facilitando la investigación.

Para la recogida de datos se ha utilizado una encuesta realizada a través de la plataforma *Google Forms* en las que se han contestado a dieciocho preguntas sobre la influencia de las pantallas en el ocio de los jóvenes de hoy en día, una pregunta era abierta y diecisiete preguntas cerradas. Se han contestado de forma anónima desde sus dispositivos móviles en la hora de tutoría. La validación del cuestionario es factible ya que las preguntas han sido respondidas de manera sincera de tal manera que los resultados recogidos son seguros, para poder realizar el análisis de estos, así como una serie de conclusiones que apoyarán mis objetivos.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4. 1. Descripción

Como ya he mencionado anteriormente, para la recogida de datos se ha utilizado una encuesta, ha sido respondida por 123 alumnos desde 1ºESO hasta 2ºBACH, de los cuales el 59% son mujeres y el 41% son hombres. La mayoría tienen 15 años, exactamente un 37% aunque con frecuencia también han respondido alumnos de 13 años. Ahora, se va a analizar los resultados más significativos:

Un 67% de los encuestados utilizan prioritariamente el móvil interesándose por las redes sociales en general mientras que un 15% se centran en el contenido de YouTube. Además, un 11% prefiere navegar en internet y en minoría, un 9%, eligen otros usos como por ejemplo películas, series, documentales como podemos ver en la siguiente imagen:

Son bastante importantes los siguientes datos ya que la mayoría de los jóvenes encuestados (en concreto un 40%) han quitado tiempo a la lectura en su tiempo libre o incluso un 24% deja de lado la televisión. Un 23% reconoce que no le quitaron tiempo a nada y se pudieron organizar muy bien. En cambio, un dato relevante también es que un 22% afirman que quitan tiempo al estudio, un 9% a la familia y un

3% al deporte. Finalmente, un 1% votaron los amigos y los videojuegos. Como podemos ver en el siguiente gráfico:

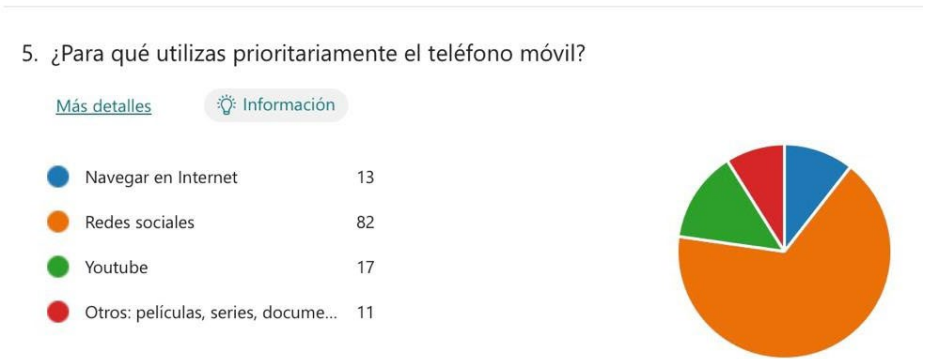


Figura 1. Descripción de resultados 1.

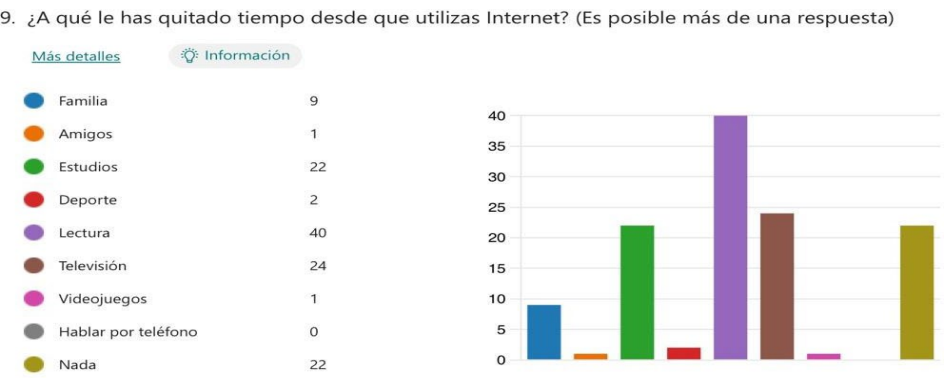


Figura 2. Descripción de resultados 2.

La mayoría de los jóvenes de hoy en día, un 63%, antes de los 12 años ya tienen móvil propio. Un 37% lo tienen entre los 13 y 15 años y solo un 1% a partir de los 15 años.

10. ¿A qué edad tuviste tu primer teléfono móvil?

[Más detalles](#)

Antes 12 años	76
Entre los 13 y 15 años	44
Entre los 15 y 17 años	1



Figura 3. Descripción de resultados 3

En esta pregunta doble se muestra en primer lugar cómo un 62% de los jóvenes no discuten con sus padres por el uso que hacen del móvil mientras que un 38% de ellos sí. Un 78% de los encuestados lo indican por el tiempo, un 16% por el momento del día en el que lo usa y un 2% por no socializar con ellos o con los amigos. Finalmente, un 1% votaron por el gasto que hacen.

12. ¿Discutes con tus padres por el uso que haces del móvil?

[Más detalles](#)

Información

Sí	45
No	76



Figura 4. Descripción de resultados 4

13. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Por qué motivos?

[Más detalles](#)

Por el tiempo que lo uso	38
Por el momento del día en el qu...	8
Por el gasto que hago	0
Porque no socializo con ellos o ...	1
Porque supone mucho gasto en...	1

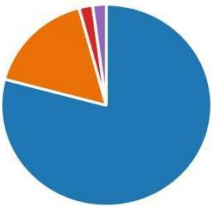


Figura 5. Descripción de resultados 4

Un 28% de los encuestados prefieren estar con el móvil en su tiempo libre cuando se encuentran en casa y un 27% prefieren escuchar música o jugar a videojuegos. Aquellos que tienen hermanos, 18% eligen pasar el rato con ellos. En cambio, un 12% prefieren leer y un 11% ver la televisión.

16. En tu tiempo libre en casa que prefieres...

[Más detalles](#)

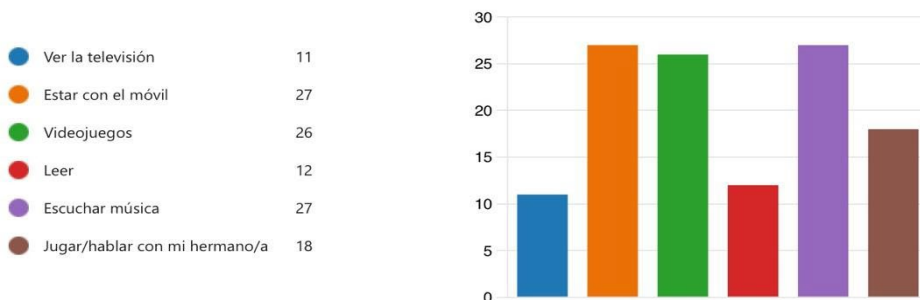


Figura 6. Descripción de resultados 5

4. 2. Interpretación

Como ya he mencionado, la muestra la componen en su totalidad estudiantes que cursan ESO y Bachillerato del IES Alonso Berruguete. Los resultados que aquí se explican no se pueden extrapolar a otros centros o estudiantes, pero nos permiten establecer posibles interpretaciones estudiando y relacionando las diferentes respuestas emitidas por el alumnado. Se trata de dos etapas educativas, siendo en conjunto, un proceso largo de tiempo, en el que se presenta una gran variación de edad entre los estudiantes.

A simple vista podemos ver la sociedad digitalizada en la que vivimos. En primer lugar, los jóvenes encuestados responden que una gran mayoría reciben su primer móvil con total autonomía a los 12 años, dato impactante ya que su uso empieza desde una etapa precoz. Estos disponen de esta herramienta día a día por lo que lo ven algo imprescindible. En este mismo aspecto, se une la dependencia de la tecnología ya que ellos mismos se ven inmersos en un mundo paralelo en el que sin control pierden la noción de tiempo.

En segundo lugar, respecto a la pregunta sobre qué actividad han dejado de realizar debido al uso de las pantallas, predomina como respuesta la lectura, aspecto clave para la formación de los estudiantes, ya que en el mercado laboral se exige personal culto y formado. En ellos, más de la mitad del tiempo empleado en los dispositivos es en las redes sociales. Reflejando que el ocio de los jóvenes está influido y dirigido por la conexión social, pero a nivel virtual, en numerosas

ocasiones lo prefieren antes que las reuniones en persona. Las redes sociales pueden mostrarnos información útil, pero a la vez pueden ser peligrosas exponiendo a los jóvenes a los mayores peligros de internet como el cyberbullying o el acoso virtual.

Un dato relevante es que los jóvenes encuestados, en su tiempo libre en casa, siempre recurren preferentemente a las pantallas, ya sea móvil, televisión, etc. Esto impacta en las relaciones con las familias ya que se aíslan y se produce un distanciamiento también a nivel emocional. Estos no eligen pasar el rato con hermanos u otros miembros de la familia, ya que a esta edad ven la necesidad de estar solos o desconectados cara a cara como si ellos mismos se encontraran en un mundo paralelo al que están viviendo en sus hogares.

Como podemos interpretar, el ocio en el que actualmente los jóvenes se ven inmersos es más individualizado, dirigido por las pantallas, sin centrarse completamente en actividades grupales o recreativas. Dentro de las tipologías de ocio explicadas antes, se ve cómo actualmente predomina el ocio digital social en el que prefieren el uso de las redes sociales. Al depender totalmente de estas plataformas virtuales en numerosas ocasiones se sumergen en lo digital y se olvidan del resto de su entorno y esto se traduce en adicciones. Debido a ello, el rol de los padres sobre el uso y control de los dispositivos electrónicos de sus hijos tanto a temprana edad como el número de horas puede mejorar o empeorar tanto la salud mental y física de sus hijos.

El entretenimiento digital es un aspecto que afecta de forma positiva a los jóvenes y cada vez tenemos más conciencia de ello, aunque no debemos de olvidar los efectos negativos que tiene para nosotros mismos a nivel personal y sobre todo social.

Para concluir, las pantallas se encuentran al alcance de los jóvenes muy fácilmente, son una parte fundamental y para ellos imprescindible del ocio juvenil. Transforman la forma en la que se relacionan con amigos y familia, el estudio o incluso sus hábitos cotidianos, modificando así sus rutinas.

5. CONCLUSIONES

La conclusión obtenida tras este proyecto de investigación sobre la influencia de las pantallas en el ocio de los jóvenes es diversa.

En primer lugar, se han cumplido todos los objetivos propuestos al iniciar el proyecto. En mayor medida el primero (indagar los efectos del uso de las pantallas a la socialización real de los adolescentes) puesto que se han realizado tanto búsquedas de información de beneficios y problemas de ocio tradicional y el ocio digital como valoraciones sobre la respuesta del formulario realizado a los adolescentes.

Para el segundo objetivo (explorar propuestas sociales y educativas que mejoren las relaciones sociales más saludables) se han analizado los factores que nos pueden causar un avance obligatorio hacia un cambio total o mantenerse la esencia del uso

del ocio. Voy a poner un ejemplo: el juego de cartas denominado *El virus* saca versiones con nuevas cartas casi todos los años. Se sacan versiones de juegos virtuales sin ser llamado virus también en muchos momentos, pero no mantienen la esencia (amigos, cartas, discusiones, trampas tocar o sentir las cartas, reglas distintas) La conclusión es que las propuestas sociales educativas están ahí, pues este juego es el más vendido durante los 10 años de su existencia, por lo tanto, como en el análisis de resultados del formulario, los adolescentes reflejan los problemas que encuentran, pero conllevan intrínsecamente las posibles propuestas sociales y educativas. Todo está inventado, solo que algunas cosas la llamamos de forma diferente.

Desde la observación propia, parece que el tiempo de uso en el ocio nunca es suficiente si es digital, nos genera adicción, problemas sociales y falta de comprensión (tanto lectora como la mente de uno mismo) Ese es un aspecto en el que tenemos que pararnos y observar si antes también existía, pero teníamos a personas alrededor que nos ayudaran a solucionarlo o a comprenderlo mejor. La herencia social nos ofrece modelos de referencia, pero también nos da pautas de actuación que tenemos que aprovechar para hacerlas, mejorarlas o desterrarlas y en ese aspecto hoy en día somos más jóvenes que hace 20 años (adolescentes infantiles), cuando vivimos de la dependencia de un ocio digital. Estoy segura de que mejoraremos cuando tengamos más responsabilidades.

La respuesta de la pregunta número 11 de mi formulario refleja que, aunque los jóvenes han nacido con la tecnología, usan la misma para todo; podrían adaptarse a no usarla si les quitan como dice en la pregunta un mes el móvil. Esta pregunta refleja que somos humanos y nos adaptamos a los cambios que nos da la vida como la tecnología y la sociedad, por lo tanto, continuamos siendo conscientes de lo que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Antonio Víctor (2016). «La experiencia de ocio de los jóvenes», *Lúdica Pedagógica*, 1 (23). <https://doi.org/10.17227/01214128.4160>
- Crespo, Laura Varela, Pernas, Rita Gradaílle y Bóo, Yéssica Teijeiro (2016). «Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España», *Educação E Pesquisa*, 42 (4), 987-999. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152404>
- Del Barrio Fernández, Álvaro y Fernández, Isabel Rodríguez (2016). «Los adolescentes y el uso de las redes sociales», *International Journal Of Developmental And Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 3 (1), 571. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Galzacorta, María Alejandra, Blanco, Antonio Víctor y Gutiérrez, Enrique Andrés (2014b). «Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles», *Communication Papers*, 3 (04), 52. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v3i04.22125

- García-Umaña, Ana Pillajo, Édgar Cristian (2020). «Validación de escala MPPUS-A sobre el uso problemático del smartphone», *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, (57), 173-189. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.07>
- Grané I Oró, Montserrat (2021). «Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?», *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 7–21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2037>
- Heredia, Neyla Mabel y García, Elisa Gabriela (2017). «Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes», *Revista de Estudios E Investigación En Psicología y Educación*, 006-010. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2120>
- Merino, Álvaro (2022). *Ocio en el siglo XXI: presente vs pasado*. <https://www.noroestemadrid.com/2021/04/ocio-en-el-siglo-xxi-presente-vs-pasado/> [22/07/2022]
- Murciano-Hueso, Alberto, Gutiérrez-Pérez, Beatriz M., Martín-Lucas, José y García, Ángel H. (2022b). «Juventud onlife. Estudio sobre el perfil de uso y comportamiento de los jóvenes a través de las pantallas», *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28 (2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26158>
- Nuere, Carmen Ortiz, Quintana, Isabel López y Baptista, María Mercedes Rodríguez Taboada (2014). «Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión», *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25, 69. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.04
- Pates, Giuliana (2015). «¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers», *Revista Letras*, 1, 125-131. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46664> [05/12/2023]
- RTVE. (2022). *Los jóvenes dedican siete horas diarias al ocio digital y uno de cada tres desearía ser «influencer»*. <https://www.rtve.es/noticias/20220428/jovenes-estudio-ocio-digital-influencers/2343044.shtml> [28/04/2022]
- Sánchez, Claudia y Del Castillo Rodríguez, José A. G. (2017). *La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846115> [09/11/2023]
- S.O.S. Teacher Psicopedagogía. (2020). *Juegos tradicionales y juegos de la nueva tecnología, equilibrémoslos*. <https://sosteachercr.com/juegos-tradicionales-y-juegos-de-la-nueva-tecnologia-equilibremolos/> [19/08/2020]
- Yayan, Esma Hümeýra, Düken, Melike Ebru, Dağ, Yusuf Selman y Ulutaş, Ali (2018). «Examination of the relationship between nursing student's internet and smartphone addictions», *Journal Of Human Sciences*, 15(2), 1161. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5247>

ANEXOS

ANEXO 1

1. ¿Cuántos años tienes?

[Más detalles](#)

[Información](#)

123
Respuestas

Respuestas más recientes

"15"
"17"
"13"

4 encuestados (3%) respondieron 12 años para esta pregunta.

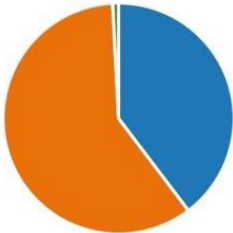
12 años Trece

2. Sexo

[Más detalles](#)

[Información](#)

Masculino	48
Femenino	72
Prefiero no decirlo	1



3. ¿Con cuántas personas vives en casa?

[Más detalles](#)

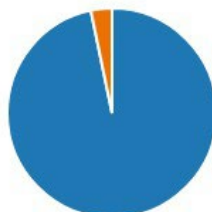
2	27
3	46
4	38
Más de 5	12



4. ¿Tienes móvil propio?

[Más detalles](#)

● Si	119
● No	4



5. ¿Para qué utilizas prioritariamente el teléfono móvil?

[Más detalles](#)[Información](#)

● Navegar en Internet	13
● Redes sociales	82
● Youtube	17
● Otros: películas, series, docume...	11



6. ¿Apagas el móvil alguna vez?

[Más detalles](#)[Información](#)

● Si	78
● No	45



7. En caso de responder SI, ¿en qué ocasiones lo apagas?

[Más detalles](#)

En clase	37
Estudiando	18
Cuando estoy con mi familia	2
Cuando estoy durmiendo	22



8. ¿Qué es lo que más te gusta cuando tienes tiempo libre?

[Más detalles](#)

Irme a mi habitación a leer, nav...	38
Navegar, jugar, ver la tele con ...	19
Leer, estudiar, irme a dormir	4
Hablar con mi familia	13
Otras	49

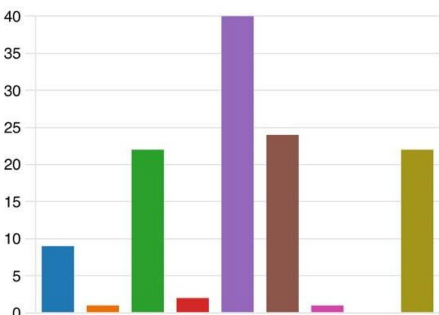


9. ¿A qué le has quitado tiempo desde que utilizas Internet? (Es posible más de una respuesta)

[Más detalles](#)

 Información

Familia	9
Amigos	1
Estudios	22
Deporte	2
Lectura	40
Televisión	24
Videojuegos	1
Hablar por teléfono	0
Nada	22



10. ¿A qué edad tuviste tu primer teléfono móvil?

[Más detalles](#)

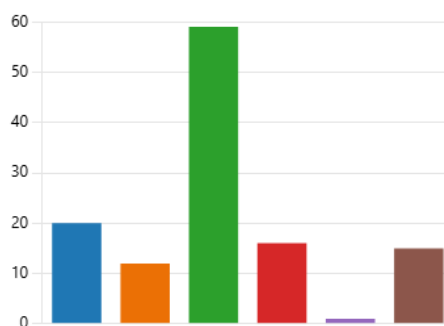
● Antes 12 años	77
● Entre los 13 y 15 años	45
● Entre los 15 y 17 años	1



11. Si me quedara 1 MES sin móvil...

[Más detalles](#)[Información](#)

● Mi vida cambiaría a mejor	20
● Mi vida cambiaría a peor	12
● No pasaría nada, puedo aguantar	59
● Rogaría a mis padres que me lo ...	16
● Me enfado y me aílo	1
● Utilizaría el móvil de una amiga/...	15



12. ¿Discutes con tus padres por el uso que haces del móvil?

[Más detalles](#)[Información](#)

● Si	47
● No	76



13. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Por qué motivos?

[Más detalles](#)

● Por el tiempo que lo uso	39
● Por el momento del día en el qu...	8
● Por el gasto que hago	0
● Porque no socializo con ellos o ...	2
● Porque supone mucho gasto en...	1



14. El fin de semana ¿cuánto tiempo dedicas a los videojuegos?

[Más detalles](#)

Información

● Nada, no me gustan	46
● Menos de una hora	19
● Entre una y dos horas	25
● Más de dos horas	33



15. Cuando quedas por la tarde con tus amigos ¿usas frecuentemente el móvil?

[Más detalles](#)

Información

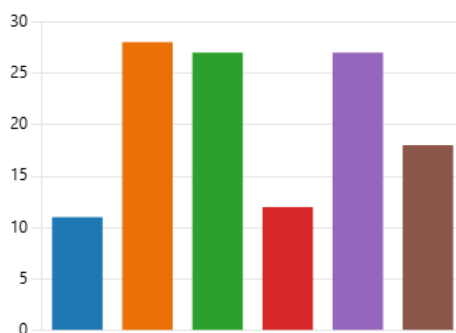
● Si	8
● No	36
● A veces	79



16. En tu tiempo libre en casa que prefieres...

[Más detalles](#)

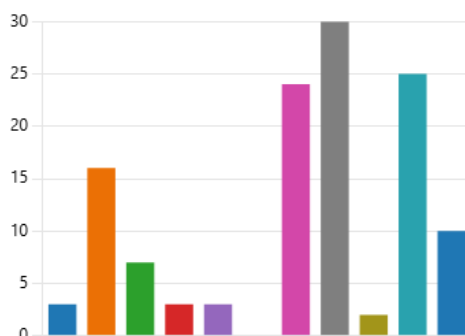
Ver la televisión	11
Estar con el móvil	28
Videojuegos	27
Leer	12
Escuchar música	27
Jugar/hablar con mi hermano/a	18



17. Si tuvieras que elegir...

[Más detalles](#)

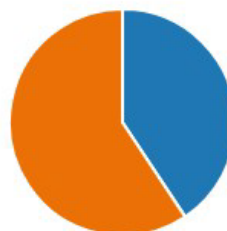
TV	3
Teléfono móvil	16
Ordenador	7
Tablet	3
Consola	3
Jugar a juegos de mesa	0
Hacer deporte	24
Cenar con amigos	30
Cocinar	2
Viajar	25
Otras	10



18. Has notado cambios en la forma de estar con las personas desde que usas el móvil?

[Más detalles](#)[Información](#)

Si	50
No	73



LA INTRODUCCIÓN DE EXTRANJERISMOS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES. ANÁLISIS DE DATOS

RUTH VILLENA PRADO

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

En la sociedad actual las redes sociales tienen cada vez mayor protagonismo como medio de comunicación entre los jóvenes. Siendo yo misma usuaria de estas, he decidido investigar más a fondo sobre este tema y de ahí surge mi interés por este proyecto.

El propósito de este trabajo es analizar cómo han afectado las redes sociales a la forma en la que los jóvenes se comunican y qué uso del lenguaje y de neologismos hacen estos. Me interesa este tema porque he observado que, en mi día a día, hay diferencias en la manera en la que me comunico con mi entorno, ya sea mi familia o amigos. Un factor muy influyente de esta diferencia es el uso del lenguaje de las redes sociales, que depende en gran medida de la edad del receptor de ese mensaje. Relacionado con este aspecto, quiero estudiar también los nuevos términos y palabras que se emplean y que han sido introducidas en nuestra lengua mediante las redes sociales. Este es un tema muy presente en mi vida y en la de los demás jóvenes. Por ello, siento curiosidad por estudiarlo.

1. 2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo de investigación es demostrar el impacto de las redes sociales respecto al uso del vocabulario y la elección de extranjerismos por parte de los jóvenes.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

El estudio del uso e inclusión de determinadas palabras y expresiones extranjeras procedentes de estas plataformas en nuestro lenguaje.

Examinar su significado y analizando su procedencia u origen, así como su conocimiento entre los encuestados.

Realizar una encuesta para conocer el impacto real en la comunicación juvenil a partir de datos empíricos.

2. MARCO TEÓRICO

La comunicación y la manera de expresarnos ha cambiado notablemente a lo largo de los años, hecho debido a varios factores. Entre ellos se encuentran la existencia de múltiples herramientas de comunicación novedosas e inmediatas que utilizamos en nuestra vida diaria como pueden ser los teléfonos móviles u ordenadores. Estos dispositivos ofrecen la posibilidad de emplear diversas plataformas de comunicación como las redes sociales, que forman parte de nuestras vidas y son utilizadas por la mayoría de los adolescentes españoles.

De hecho, según una encuesta realizada por Ángela Barrio Fernández de la Universidad de Cantabria e Isabel Ruiz Fernández de la Universidad de Extremadura a 2371 alumnos, el 96% de ellos emplea las redes sociales para contactar con amigos.

Cada día observamos que se crean o adaptan nuevas palabras y poco a poco las incluimos en nuestro vocabulario, que se va enriqueciendo a medida que las introducimos. Muchas de ellas se incluyen también en el diccionario de la RAE (DRAE). A lo largo de su historia y desde su primera edición en 1780, se han incorporado numerosas voces. Este se ha ido actualizando constantemente y casi siempre en forma de aumento, pues se añaden más palabras de las que se eliminan. Muchas de ellas son extranjerismos, en concreto anglicismos.

Es oportuno antes de seguir adelante, clarificar una serie de conceptos que pueden conllevar confusión. Estos conceptos son los siguientes: neologismo, extranjerismo y anglicismo.

Según la RAE, un neologismo es un vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. Además, según Yaco y Moscoso (2019) “el neologismo es una nueva palabra o préstamos de una palabra ya existente de otra lengua a nuestra lengua o también el uso de una palabra antigua en la actualidad”.

La aparición de diferentes tipos de neologismos surge con frecuencia en las redes sociales y en internet, ya que el gran uso que se hace de ellas exige una necesidad de creación de nuevo léxico que denomine a nuevos términos.

Muy a menudo estos términos que introducimos en nuestra lengua provienen directamente de otro idioma y el español se ha enriquecido a lo largo de la historia a partir del léxico procedente de otras lenguas, en especial, con palabras del francés e inglés. Estos se denominan extranjerismos. En cuanto a ellos, la RAE lo define como “préstamos, especialmente el no adaptado”. Otra definición que establece Gualda (1999) acerca de los extranjerismos es “que se refiere a voces procedentes de una lengua extranjera que mantienen la grafía original y son sentidas por los hablantes como extrañas al sistema lingüístico de la propia lengua”. Las voces provenientes de otra lengua deben ser escritas en cursiva o con comillas.

Dentro de los extranjerismos podemos distinguir entre xenismos, préstamos y calcos. Los xenismos conservan su grafía original y por lo tanto se perciben como extranjerismos, como por ejemplo la palabra *blackjack*. Hablamos de préstamo cuando la palabra extranjera adapta su pronunciación o escritura a las normas del español por lo que deja de percibirse como un extranjerismo. Por ejemplo, tenemos la palabra *stalkear* que es una adaptación al español de la expresión inglesa *to stalk*. Finalmente, estamos ante un calco cuando se adapta el contenido semántico de palabras extranjeras y se traduce su significado mediante unidades lingüísticas propias de nuestra lengua. Por ejemplo, la palabra *ratón*, referente al aparato que se conecta al ordenador, viene del inglés *mouse*.

Muchos de estos extranjerismos provienen del inglés y se denominan en este caso anglicismos. El Diccionario de la lengua española recoge, para el vocablo anglicismo, las siguientes acepciones: “Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa. Vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra. Empleo de vocablos o giros ingleses en distintos idiomas”.

La RAE recomienda evitar el uso de los términos que provienen de otros idiomas en caso de que existan palabras con un significado equivalente en el léxico del español. Sin embargo, nos encontramos, que, sobre todo en las redes sociales, se hace un gran uso de extranjerismos procedentes del inglés.

Todos ellos tienen diferentes vías de entrada, como pueden ser los medios de comunicación, la publicidad, el turismo, la moda y las nuevas tecnologías. Este trabajo se va a centrar en esta última, específicamente en las redes sociales. Las principales redes utilizadas para este estudio son: TikTok, YouTube, X, Instagram y WhatsApp.

3. METODOLOGÍA

Para estudiar los objetivos planteados y guiar la realización de este trabajo, he analizado inicialmente las redes sociales más populares en España para evaluar así su impacto en el español llevando así a cabo una investigación cualitativa.

Asimismo, he realizado una investigación cuantitativa para obtener datos que respalden mi trabajo.

En primer lugar, he escogido una serie de extranjerismos que considero que se emplean habitualmente en mi entorno y he explicado su significado y origen. Para ello he seleccionado los términos más relevantes y populares que se encuentran presentes en redes sociales, analizando TikTok, X, e Instagram.

A continuación, he diseñado una encuesta en Google Forms incluyendo 24 términos. He incluido dos preguntas para los encuestados (incluyendo además la variable de sexo y edad) enfocadas en obtener los datos necesarios para esta investigación. Las preguntas han ido dirigidas al conocimiento y uso de los términos, así como la fuente donde los han conocido.

Tras realizarla he obtenido más de 150 respuestas de alumnos del centro IES Alonso Berruguete.

Por último, he analizado qué palabras son más y menos conocidas entre los encuestados, explicando las posibles causas de ello.

4. DESARROLLO

4.1. Comunicación y redes sociales

El incremento y la evolución de la tecnología han sido notables a lo largo de los años, en concreto en los últimos 53 años, al registrarse el nacimiento de internet “Internet se inició en torno al año 1969, cuando el Departamento de Defensa de los EE. UU desarrolló ARPANET” (Sevilla, 2020: 8). Desde entonces, internet ha evolucionado considerablemente, ampliando sus usos a otros ámbitos, no únicamente militares. De hecho, se ha introducido en nuestras vidas como una herramienta cotidiana y casi esencial para conectarnos unos con otros, entretenernos. llevar a cabo nuestras actividades diarias y comunicarnos.

La comunicación es una necesidad humana, pues somos seres sociales que expresamos emociones, sentimientos y emitimos mensajes. A partir de esta necesidad de comunicación, surgen las redes sociales, herramientas esenciales para llevarla a cabo, que forman actualmente gran parte de la vida de los jóvenes e incluso de los adultos.

El ámbito comunicativo ha sufrido importantes cambios a medida que estas plataformas han avanzado. La tecnología ha permitido que sea posible interactuar con personas de todo el mundo en cuestión de segundos, de manera sencilla y cómoda. Esta interacción global facilita la introducción de términos y palabras extranjeras en nuestro idioma. Como resultado de su uso, los hablantes incorporan anglicismos y neologismos a su vocabulario cotidiano.

4.2. Comunicación de los jóvenes en las redes sociales

Se pueden definir las redes sociales como “plataformas digitales formadas por comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común (como amistad, parentesco, trabajo)” (Pantoja y Del Prete, 2020). El Diccionario de la lengua española (2024) las define como “Plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios”.

Su uso está cada vez más extendido entre la población global. Según Digital 2023 Global Overview Report se cuantifican 4760 millones de usuarios activos en redes sociales en todo el mundo, es decir, el 59,4% de la población mundial. En España este porcentaje aumenta, llegando casi a 41 millones de usuarios, un 85.6% de la población total del país.

El segmento de población en el que se va a centrar este trabajo es en la población joven, en concreto alumnos de instituto (de entre 12 y 18 años) pues es la que mayor presencia tiene en estas plataformas. Su popularidad se debe principalmente a la gran facilidad de comunicación y entretenimiento que aportan, entre otras ventajas.

De hecho, según Statista, tras una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2022, las generaciones más jóvenes fueron las más activas en redes sociales: cerca del 93% de la población española de entre 16 y 24 años utilizaba algún tipo de red social. La segunda franja de edad con mayor número de usuarios era la de aquellos de entre 25 y 34 años, con más de un 80%. Los resultados fueron de un 73% para la franja de población de entre 35 y 44 años, un 61% para la población entre 45 y 54 años y un 45% para la de entre 55 y 64 años. La franja de edad con menor número de usuarios en redes sociales fue la de la población de entre 65 y 74 años, con solo un 29%.

4.3. Redes sociales más comunes entre los jóvenes

El listado de redes sociales empleadas hoy en día es muy amplio, pero si nos centramos en un grupo de edad específico, hay plataformas que destacan por su popularidad. Las más empleadas en España son Instagram, Facebook, WhatsApp, YouTube, TikTok y X.

Aun así, según Smartcommerce, los usuarios que predominan en Facebook se encuentran entre los 30 y los 45 años. Sin embargo, este trabajo se centrará en la población joven.

4.3.1. Instagram

Instagram es una aplicación o red social propiedad de Meta. Fue creada por Kevin Systrom y Mike Krieger. Su lanzamiento tuvo lugar el 6 de octubre de 2010 y ganó popularidad rápidamente. Aunque inicialmente estaba únicamente enfocada para iPhone, no se tardó en adaptar una versión para Android en 2012.

El objetivo de esta plataforma es conectar a personas de todo el mundo y permitir que compartan contenido sobre su vida cotidiana entre ellos. Incluye un medio de comunicación privado de mensajes directos, videollamadas, publicaciones, videos cortos denominados reels, y las populares stories (historias en español). Esa función de historias permite a los usuarios publicar contenido solo disponible durante 24 horas que todos sus seguidores pueden visualizar. Se pueden incorporar estas historias permanentemente al perfil del usuario "destacándolas".

España cuenta con 23,95 millones de usuarios en Instagram, es decir, alrededor de la mitad de la población del país.

4.3.2. WhatsApp

WhatsApp es una plataforma de mensajería instantánea para smartphones e incluso ordenadores. Fue fundada por Jan Koum en 2009, enfocando su lanzamiento principalmente para IOS, aunque un año más tarde se adaptó a Android y Windows. En 2014 fue adquirida por la empresa Meta.

Esta plataforma permite enviar y recibir mensajes de manera instantánea mediante internet. Además de mensajes de texto, permite enviar también imágenes, videos, audios (notas de voz), contactos, ubicaciones, stickers, gifs, archivos e incluso realizar videollamadas. Permite también crear grupos con varios contactos a la vez.

En España se calcula que hay 35,8 millones de usuarios activos en WhatsApp.

4.3.3. YouTube

YouTube es una plataforma creada por Steve Chen, Chad Hurley y Jawed Karim el 14 de febrero de 2005. En 2006 fue adquirida por Google.

Esta presenta una gran variedad de grabaciones musicales, videoblogs, clips y muchos tipos de videos más. Los creadores de contenido de esta red social se denominan youtubers y pueden llegar a ser muy populares y conocidos.

En España, YouTube cuenta con 40,7 millones de usuarios.

4.3.4. TikTok

TikTok es una aplicación de origen chino fundada por la plataforma Bytedance en 2016. Esta es realmente una versión internacional de Douyin, red social china.

En TikTok se pueden compartir videos cortos (de entre 15 segundos y 10 minutos) y en formato vertical de géneros variados como por ejemplo danza, comedia, educación, cocina, arte, etc. Estos vídeos no tienen un tiempo determinado de reproducción, sino que cuando acaban vuelven a reproducirse en bucle.

La plataforma tiene ya más de 20 millones de usuarios en España a pesar de ser bastante más reciente que las anteriores.

4.3.5. X

Twitter (actualmente conocido como X) fue fundado por Jack Dorsey en 2006. En 2022, Elon Musk compró Twitter y en 2023 se rediseñó la plataforma cambiando su nombre y logo a X.

Esta red social permite publicar mensajes de texto cortos, con un máximo de 280 caracteres, conocidos como tweets. Los usuarios pueden suscribirse a otros usuarios para así recibir los tweets que publiquen. Estos pueden incluir imágenes e incluso enlaces. Destacan los tuits informativos, políticos y cómicos, incluyendo memes.

En España se registran 22,9 millones de usuarios en X.

4.4. Listado de palabras extranjeras en redes sociales

El uso de esta amplia variedad de redes sociales conecta a jóvenes de todo el mundo y permite la introducción de anglicismos en nuestro idioma.

Algunos de ellos han penetrado tanto en el español que se han incorporado al vocabulario diario de muchos adolescentes y jóvenes.

A continuación, he realizado un listado con las palabras o términos ingleses que más se conocen y se utilizan analizando cada una de ellas e incluyendo una imagen extraída de la red social X para ejemplificar su uso. He empleado también el CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI) para evaluar el grado de

penetración de algunas de ellas. En lingüística, se llama corpus a un conjunto formado por miles de textos (novelas, obras de teatro, guiones de cine, noticias de prensa, ensayos, transcripciones de noticiarios radiofónicos o televisivos, transcripciones de conversaciones, discursos, etc.) y cientos o miles de millones de formas. Sirve para conocer el significado y características de palabras, expresiones y construcciones a partir de los usos reales registrados.

He dividido así los términos escogidos en tres categorías: palabras sin presencia en el CORPES XXI, palabras con presencia mínima y palabras con gran presencia.

4.5.1. Palabras sin presencia en el CORPES XXI

Hay ciertos términos que aún no constan en esta red de documentos y por lo tanto su penetración en el idioma es menor. Son las siguientes:

Red/Green flag

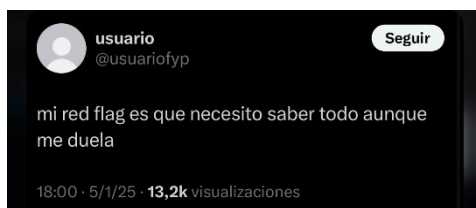


Figura 1. Uso del término *Red/Green flag*

El término *red flag* (bandera roja) hace referencia a señales tóxicas o negativas en una relación que pueden ser indicadores o alertas de problemas más graves. Se popularizó mediante redes sociales tomando un carácter más amplio con tono humorístico y de este término surgió otro en relación: *green flag* (bandera verde). Estas, al contrario que una red flag, indican una actitud positiva y sana por parte de una persona.

Ghosting



Figura 2. Uso del término *ghosting*

Este es un término anglosajón que deriva de la palabra *ghost* (en español fantasma) y por lo tanto no tiene traducción directa, aunque sería el equivalente a desaparecer como un fantasma. Describe la práctica o acción de romper una relación o dejar de contestar a alguien por medio de redes sociales sin explicación alguna y de manera repentina. Se emplea como verbo (*ghostear*) en múltiples contextos (“me han ghosteado”).

Love Bombing



Figura 3. Uso del término *love bombing*

El *love bombing* (bombardear con amor) hace referencia a la técnica que se utiliza para manipular y seducir a una persona mostrando mucho interés (utilizando halagos y mostrándose atento de manera exagerada) desde el inicio de una relación. Este término nace en los años 70 para identificar el modo de actuación que utilizaba la secta norteamericana *Unification Church of the United States* para captar seguidores. Esta técnica conquistaba a las personas con sobredosis de afecto y muestras de amor desproporcionadas, haciéndolas sentirse seguras y aislándolas del mundo exterior. Actualmente esta palabra se utiliza en redes sociales con tintes humorísticos para hablar sobre relaciones amorosas.

Plot twist

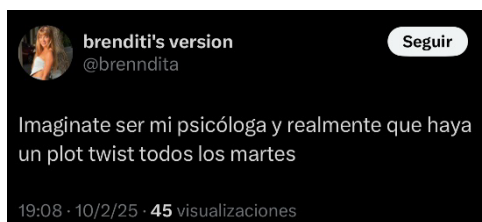


Figura 4. Uso del término *plot twist*

Un *plot twist* hace referencia a un giro inesperado en los acontecimientos. Proviene de la expresión inglesa compuesta por las palabras *plot* (trama) y *twist* (giro). Se empleaba originalmente en guiones o tramas de libros o películas y es una técnica que se atribuye a Agatha Christie que la empleo por primera vez en su libro *El asesinato de Roger Ackroyd*. Esta técnica consiste en engañar al lector que confía en el narrador empleando una serie de mentiras a lo largo de la historia para luego desvelarlas finalmente generando así sorpresa. Este anglicismo se ha extendido posteriormente en redes sociales para adquirir un uso más coloquial.

Clean look

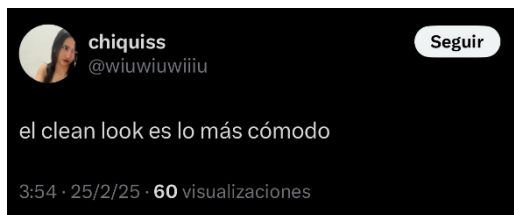


Figura 5. Uso del término *clean look*

El *clean look* es un término inglés que describe un peinado que se ha popularizado a través de redes sociales e influencers. Este peinado consiste en un moño o coleta muy tirante hacia atrás usando mucha gomina para obtener un efecto muy tirante, brillante y minimalista. Se viralizó principalmente en TikTok donde se pueden encontrar muchos tutoriales y trucos.

Glow up



Figura 6. Uso del término *glow up*.

El anglicismo *glow up* traduce al español como *brillar* y se emplea para describir el cambio físico o mental que ha sufrido alguien hacia una versión más positiva y sana. El término se popularizó en redes sociales alrededor de 2018 cuando los usuarios comenzaron a compartir fotos del pasado para mostrar su cambio visible.

4.5.2. Palabras con mínima presencia en el CORPES XXI

Se incluyen en esta categoría los términos de los cuales el CORPES XII tenga constancia en al menos 50 documentos. Son las siguientes:

Slay

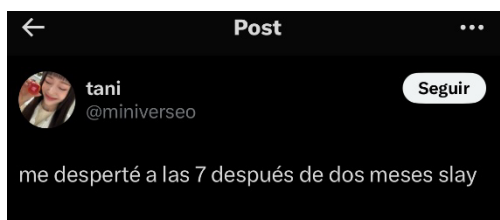


Figura 7. Uso del término *slay*

La palabra *slay* traduce de manera literal al español como *matar* y pertenece a la jerga coloquial en inglés. Su significado original hacía referencia a su traducción (por ejemplo, a una broma asesina). Esta expresión se emplea para mostrar aprobación, expresar estar impresionado o de acuerdo. Adquirió su connotación actual durante la cultura ball (de bailes de salón) en 1970. Tenía gran presencia en comunidades LGTBI, pero comenzó a usarse en otros ámbitos desde el programa de Ru Paul (RuPaul's drag race) en 2009. Actualmente se ha extendido por todo el mundo con gran presencia en TikTok y otras redes sociales. Tiene presencia en un único documento del CORPES XXI.

Cringe



Figura 8. Uso del término *cringe*.

La palabra *cringe* originalmente traduce al español como *avergonzarse*. En redes sociales este término se emplea para expresar vergüenza ajena y se utiliza como sustantivo, no como verbo (*me da cringe*). Según la RAE, podemos utilizar alternativas para este anglicismo como por ejemplo grima o dentera, y recomienda emplearlas en su lugar. Tiene presencia en tan solo 3 documentos del CORPES XXI.

Hater/Lover



Figuras 9 y 10. Uso de los términos *hater* y *lover*

La palabra *hater* (traducida literalmente como *odiador*) se emplea para referirse a una persona que en internet o redes sociales se dedica a criticar, difamar, insultar u ofender a otras personas, aprovechándose del anonimato que las comunidades online ofrecen. Al contrario que *hater*, el término *lover* se utiliza para referirse a una persona muy aficionada de algo en específico (un cantante, una comida... etc.). La palabra *hater* tiene presencia en tan solo 5 documentos del CORPES XXI.

NPC



Figura 11. Uso de las siglas *NPC*

Las siglas *NPC* se emplean para describir a una persona con poca personalidad y sin distintivos dentro de un grupo (que no destaca, igual que los demás). Este término procede de los personajes *NPC* (*non playable character*) en los videojuegos que significan *personaje no jugador* por lo que no tiene importancia en el juego ni interviene de manera relevante. Este término se ha vuelto muy popular en redes sociales y actualmente se emplea muy a menudo en el español. Aparece en 9 documentos del CORPES XXI.

Dab

Figura 12. Uso del término *dab*

El *Dab* es realmente un paso de baile en el que el bailarín deja caer la cabeza sobre el ángulo interior del codo mientras levanta el brazo hacia arriba. Este movimiento lo introdujeron los raperos del grupo Migos en uno de sus videoclips. Se popularizó en la Liga de Fútbol Americano (NFL), concretamente al utilizarlo Cameron Newton del equipo Carolina Panthers a modo de celebración. Deportistas de todo el mundo como Paul Pogba, Victoria Azarenka e incluso Lebron James han adoptado también este gesto. Actualmente en redes sociales se emplea como expresión de celebración o aprobación y consta en 11 documentos del CORPES XXI.

Stalkear

Figura 13. Uso del término *stalkear*.

La palabra *stalkear* proviene del verbo inglés *stalk* que significa acosar. Este término se ha adaptado al español, utilizándose también como verbo, y su significado es seguir a una persona en redes sociales y observar sus movimientos y su perfil constantemente para obtener datos sobre su vida cotidiana. La persona que stalkea se denomina *stalker*. La RAE considera este término una semiadaptación del inglés y sugiere emplear otras palabras como cotillear, husmear, espiar e incluso acosar. Tiene constancia en el CORPES XXI en 14 documentos.

Vibes

Figura 14. Uso del término *vibes*

La palabra *vibes* es una palabra inglesa cuya traducción al español es *vibras*. Se emplea para describir la sensación intuitiva (positiva o negativa) que percibes de una situación, de alguien o de algo. De esta palabra deriva el término *good vibes* (buenas vibras). Ambos términos se popularizaron en redes sociales y ahora son muy usados por jóvenes y adolescentes. Aparece en 17 documentos del CORPES XXI.

Skincare

Figura 15. Uso del término *skincare*

El anglicismo *skincare* proviene de este término inglés que significa *cuidado de la piel*. En español se emplea con mucha frecuencia para hacer referencia a la serie de pasos en una rutina facial (incluyendo todos los productos utilizados) para tener una piel sana y estética. La popularidad del término se expandió principalmente en redes sociales y está presente en 19 documentos del CORPES XXI.

Oversize

Figura 16. Uso del término *oversize*

Esta palabra se utiliza para designar prendas de ropa holgadas, que quedan más grande de lo habitual. Esta moda de llevar tallas más grandes de lo que corresponde se ha vuelto muy popular en los últimos años y se ha viralizado en redes sociales. El estilo *oversize* surgió en los años 80 con la influencia del mundo del rap en la moda urbana. Consta en 27 documentos en el CORPES XXI.

Bro



Figura 17. Uso del término *bro*

El término *bro* proviene de la palabra inglesa *brother* que significa hermano. Se comenzó a usar como jerga estadounidense. La palabra se popularizó en las fraternidades americanas en las que los estudiantes se consideraban *hermanos*. Sin embargo, hoy en día se utiliza en muchos contextos y situaciones coloquiales para aludir a un amigo cercano (“*Bro*, vamos al cine”). Tiene constancia en el CORPES XII en 29 documentos.

Crush

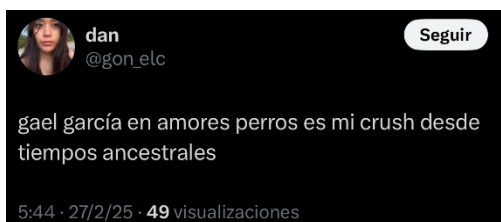


Figura 18. Uso del término *crush*

La traducción literal de esta palabra al español es *aplastar*, pero en redes sociales esta palabra se utiliza para designar a una persona que de la que se está enamorada o te gusta. Aunque su significado varía dependiendo del contexto, puede indicar también un amor platónico e idealizado. Esta palabra se utiliza como sustantivo (“tengo un *crush*”, “es mi *crush*”). En 2019 la RAE calificó este término como un extranjerismo crudo y recomienda emplear otras palabras similares españolas, aunque tiene constancia en 45 documentos del CORPES XXI.

Hype



Figura 19. Uso del término *hype*

El término *hype* se emplea para expresar exageración de las cualidades de una persona, cosa o situación, a fin de ganar una mayor atención del lector. Proviene de la palabra inglesa *hyperbole* cuya traducción exacta es *hipérbole* (recurso literario). Es también una estrategia de *márketing* que se enfoca en crear anticipación y emoción en torno a un producto o servicio antes de su lanzamiento. Consta en 50 documentos en el CORPES XXI.

4.5.3. Palabras con gran presencia en el CORPES XXI

Hay ciertos términos que han penetrado de manera notable en el lenguaje y su presencia es mayor que los anteriores. Pertenecen a esta categoría las palabras de las que se tenga constancia en más de 50 documentos del CORPES XII. Son las siguientes:

Random



Figura 20. Uso del término *random*

La palabra *random* proviene del inglés y se puede traducir literalmente como aleatorio o al azar. En redes se utiliza para describir planes o sucesos inesperados y se emplea a modo de adjetivo (“Ayer fue un día muy *random*”). La RAE no la incluye en su diccionario, pero sí que tiene constancia de ella e incluso aparece en 75 casos en el CORPES XXI.

Trend



Figura 21. Uso del término *trend*

Esta palabra viene del inglés y significa tendencia o moda actual. El término ha penetrado de manera importante en el español. De hecho, en el CORPES XXI aparece 159 veces en 91 documentos diferentes. Se emplea a modo de sustantivo (“El nuevo *trend* viral”) y es muy utilizado en redes sociales

Beef



Figura 22. Uso del término *beef*

La palabra *beef* proviene del inglés y significa *carne* o *ternera* aunque coloquialmente se emplea en la jerga inglesa para hacer referencia a una riña o una pelea verbal. Originalmente el término está asociado a disputas entre artistas musicales, aunque lo cierto es que podemos remontarnos a época de Quevedo y Góngora. Este término acaba entrado en el universo del rap en los 90 para definir rivalidades entre raperos como The Notorius B.I.G, Puff Daddy y Tupac Shakur. Hoy en día se emplea para designar peleas o discusiones entre diferentes personas y este término se ha vuelto muy popular en redes sociales como TikTok y Twitter. El CORPES XII tiene constancia de él en 93 documentos.

Chill

Figura 23. Uso del término *chill*

Chill es una palabra inglesa cuya traducción exacta es enfriar. La estructura *chill out* se traduce como relajarse, pero sin embargo la RAE la recoge en su diccionario para describir un tipo de música electrónica tranquila y relajante. En redes sociales (TikTok principalmente) se adopta la expresión *estar de chill* para describir una actividad o plan tranquilo y relajado, pero a la vez entretenido. Tiene presencia en 101 documentos del CORPES XII.

Outfit

Figura 24. Uso del término *outfit*

Esta palabra proviene del inglés y traduce al español como *atuendo* y se utiliza para referirse a combinaciones de ropa o conjuntos. El término se ha vuelto popular gracias a las redes sociales, donde se utiliza para referirse a la manera de vestir de alguien, especialmente de celebridades e influencers y es muy empleado en español con presencia en 195 documentos en el CORPES XXI.

Spoiler

Figura 25. Uso del término *spoiler*

El término *spoiler* es un anglicismo que significa revelar detalles importantes de la trama o el desenlace de una película o libro que reduce el interés del receptor. Proviene de la palabra inglesa *spoil* que significa arruinar. En español se recomienda el uso de la palabra *destripar* pero aun así este término ha penetrado ya mucho en el lenguaje, de hecho, el CORPES XXI tiene constancia de ella en 288 documentos.

Influencer



Figura 26. Uso del término influencer

Según la RAE, la voz *influencer* es un anglicismo usado en referencia a una persona con capacidad para influir sobre otras, principalmente en redes sociales. Como alternativa en español recomiendan la palabra *influyente*. En el CORPES XXI hay constancia de este término en 461 documentos por lo que tiene una importante penetración en el idioma.

Prime/Peak



Figura 27. Uso del término *prime/peak*

El término *prime* proviene del inglés y traduce al español como *primero* o *principal*. En español se emplea en la expresión "estoy en mi *prime*/está en su *prime*" que hace referencia a que una persona está en su mejor momento, en la flor de la vida e incluso en el auge de su carrera deportiva o profesional. La palabra *peak* traduce como *cima* y por lo tanto la expresión "estoy en mi *peak*" (estoy en la cima) tiene el mismo significado que la anterior. Estas se han vuelto tan populares mediante redes sociales que incluso el famoso cantante Bad Bunny emplea la frase "Ya no estoy en

mi *peak*, ahora estoy en mi *prime*” en su canción *Nadie sabe*, en 2023. De hecho, la palabra *prime* consta en 642 documentos del CORPES XXI.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para respaldar mi trabajo y comprobar si el uso de los extranjerismos seleccionados está realmente expandido entre los jóvenes, he realizado una encuesta (ver anexo) a más de 150 estudiantes del IES Alonso Berruguete, comprendidos entre primero de la ESO y segundo de Bachillerato.

El objetivo de esta encuesta es averiguar qué número de personas conoce cada uno de los 24 términos que he seleccionado para ella.

Para la selección de términos me he basado en mi observación en cuanto a la frecuencia de uso de los mismos tanto en redes sociales como en mi entorno cercano. He investigado en plataformas como X, Instagram y TikTok para escoger las palabras que se emplean con más frecuencia y así incluirlas en la encuesta.

Entre las preguntas de la encuesta se incluye una sobre el género de los encuestados, otra sobre la edad, y dos más concretas sobre el objeto de mi investigación, es decir, se les ha preguntado si conocen cada uno de los términos y a través de que fuente le extrajeron.

He obtenido un total de 153 respuestas en total.

La influencia de las redes sociales en la comunicación

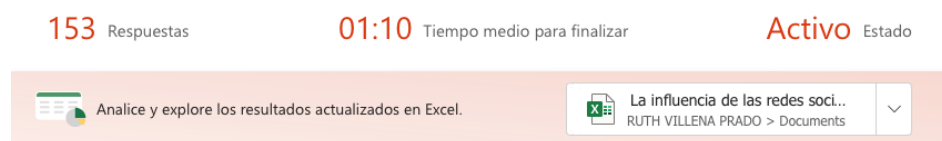


Figura 28. Recolección de respuestas

El 68% de los encuestados (104) son mujeres, el 30% hombres (46) y el resto han preferido no especificar su género.

1. Género

[Más detalles](#)

● Masculino	46
● Femenino	104
● Otro	1
● Prefiero no decirlo	2



Gráfico 1. Resultados pregunta sobre género

Dado que la encuesta ha sido realizada a alumnos de instituto IES Alonso Berruguete, el 77% de los encuestados (118) corresponde al alumnado comprendido entre 15 y 18 años. El 18% (27) son menores de 14 años y tan solo el 5% (8) son mayores de 18 años.

2. Edad

[Más detalles](#)

● menos de 14 años	27
● entre 15 y 18 años	118
● más de 18 años	8



Gráfico 2. Resultados pregunta sobre edad

Analizando la pregunta referida al número de términos conocidos por los encuestados, destacan las palabras *outfit* y *bro* (conocidas por 143 personas), *chill* (conocida por 140 personas), *random* (conocida por 137 personas) y *spoiler* y *cringe* (por 136).

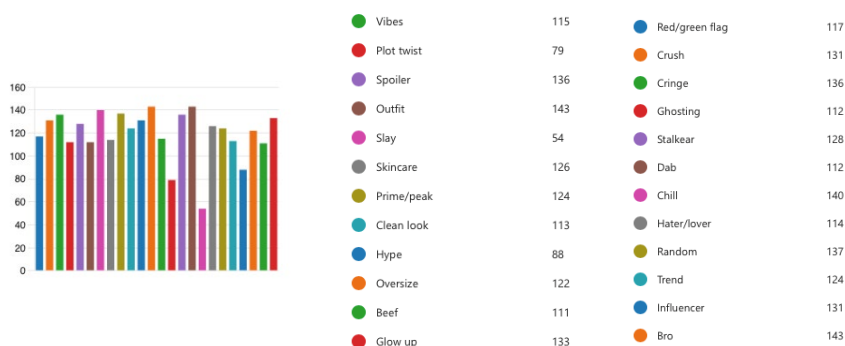


Gráfico 3. Resultados sobre términos conocidos

La popularidad de estos términos se debe en gran parte a la falta de palabras en español que reflejen su mismo significado ya la modernización del lenguaje. En otros casos su gran presencia en redes sociales ha permitido que su introducción en nuestro idioma sea muy relevante y alcance un amplio número de personas. La palabra *bro* recibe gran parte de su popularidad de influencers y streamers que la emplean en numerosas ocasiones y que influencia notablemente a su público. En cuanto a *cringe*, su extendido uso puede deberse a la falta de palabras equivalentes con un significado exactamente igual al suyo. Ambas son especialmente populares en TikTok, aunque *bro* lo es también en plataformas como YouTube y en muchos otros ámbitos.

Entre las menos conocidas destaca *slay*, únicamente conocida por 54 encuestados.

Esto puede deberse a que el término *slay* pertenece mayoritariamente a la jerga americana y se emplea en contextos coloquiales por lo que no se ha introducido de manera relevante en el español. Además, ya hay términos españoles que hacen la misma función y se utilizan con mucha frecuencia como por ejemplo la expresión *olé* lo que conlleva un menor uso de anglicismos que las sustituyan.

La palabra cuyos datos más sorprendentes me han resultado ha sido *plot twist*, solamente conocida por 79 personas. Inicialmente no esperaba los malos resultados de este término en concreto, pero esto puede deberse a que este anglicismo aún no cuenta con suficiente presencia en plataformas influyentes como otros términos ya que proviene del ámbito literario inglés.

Analizando los datos obtenidos de la segunda pregunta de la encuesta podemos observar que las principales vías de entrada de estos términos son las redes sociales. Destaca especialmente TikTok, (de donde han obtenido los términos 126 personas) e Instagram, (con 107 personas), aunque 30 personas lo hicieron de otras redes sociales. También los han oído de amigos y familiares 99 encuestados e incluso de la música 48 encuestados.

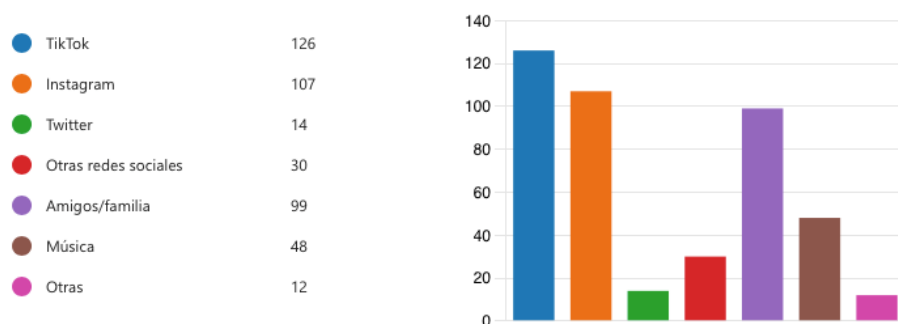


Gráfico 4. Resultados sobre fuentes de la popularidad de los términos

Me sorprende personalmente que únicamente 14 de los 153 encuestados (el 9,15%) los haya obtenido de X. Esto puede deberse a que la encuesta ha sido enviada a un instituto de ESO y Bachillerato y según un estudio realizado por Statista en 2024 más del 70% de usuarios de esta plataforma tiene una edad superior a 25 años.

6. CONCLUSIONES

Hemos podido observar que la comunicación ha sufrido notables alteraciones como resultado del léxico empleado en redes sociales. Estas permiten la introducción de términos extranjeros en nuestro idioma. El español se modifica para adaptarse a las nuevas circunstancias comunicativas añadiendo así palabras para adecuar el lenguaje a estas realidades cambiantes y enriquecerlo. El avance de las nuevas tecnologías ha contribuido en gran medida a esta introducción de neologismos favoreciendo la globalización y de este modo las nuevas generaciones los emplean en su vida diaria.

Este trabajo ha cumplido por lo tanto los objetivos propuestos inicialmente, pues se ha demostrado mediante la encuesta realizada, el impacto de las redes sociales en la introducción de anglicismos al español, aportando datos obtenidos durante la investigación. Se ha comprobado también el amplio alcance de estos términos entre los jóvenes debido a su popularidad.

Se ha analizado además el significado y origen de cada uno de ellos, aportando ejemplos de su uso cotidiano.

Para futuras investigaciones sería conveniente profundizar en los diferentes grupos de edad que conocen estas palabras y en cómo influye este factor en el uso de las redes sociales y el empleo de extranjerismos, ya que por falta de tiempo este trabajo no ha podido analizar este punto de vista.

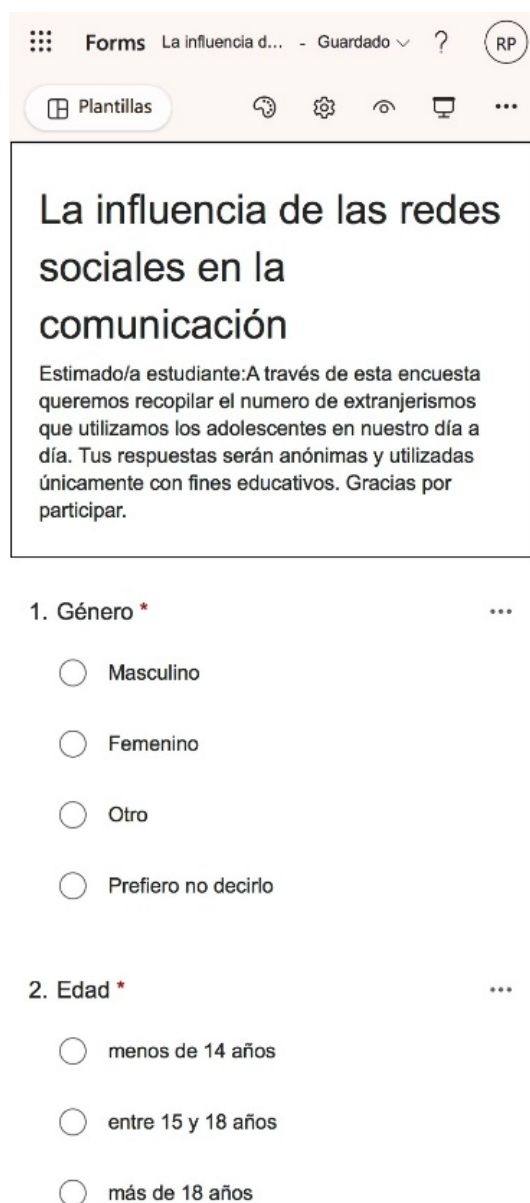
En definitiva, podemos afirmar que estos objetivos se han alcanzado, pudiendo así apreciar el creciente uso de extranjerismos en la sociedad como resultado de su presencia en redes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Barrio Fernández, Álvaro y Fernández, Isabel Rodríguez (2016b). «Los adolescentes y el uso de las redes sociales», *International Journal Of Developmental And Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 3 (1), 571. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Díaz Peralta María (2024). *Los anglicismos superfluos en X: un fenómeno lingüístico que traspasa las pantallas en Gran Canaria*. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/133834> [11/10/2023]
- González, Pablo (2024). «TikTok, un canal con más de 20 millones de usuarios y el favorito de la banca para atraer clientes», *Cinco Días*. <https://cincodias.elpais.com/companias/2024-11-02/tiktok-un-canal-con-mas-de-20-millones-de-usuarios-y-el-favorito-de-la-banca-para-atraer-clientes.html#:~:text=TikTok%20bate%20r%C3%A9cords,aplicaci%C3%B3n%20de%20vez%20en%20cuando.> [02/11/2024]
- Martín, Sergio (2024, 30 julio). *Las redes sociales más utilizadas en el mundo y en España* Marketing Paradise. https://mkparadise.com/redes-sociales-mas-utilizadas#4_X_Twitter [30/07/2024]
- Montoro Barajas, Raquel (2022). *Los extranjerismos en las redes sociales*. <https://hdl.handle.net/10953.1/18769> [12/12/2022].
- Pantoja Chaves, Ana (2011). *Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3535> [30/07/2024]
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión en línea). <https://dle.rae.es>. [02/02/2024]
- Vélez Cuartas, Gustavo (2008). «Exploración de las relaciones entre redes sociales y comunicación», *Razón y Palabra*, 13 (61), 1-18. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520720010.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1



The image shows a Google Forms interface. At the top, the title 'La influencia de las redes sociales en la comunicación' is displayed. Below the title, a message states: 'Estimado/a estudiante: A través de esta encuesta queremos recopilar el número de extranjerismos que utilizamos los adolescentes en nuestro día a día. Tus respuestas serán anónimas y utilizadas únicamente con fines educativos. Gracias por participar.' The form contains two questions: '1. Género' and '2. Edad', both marked as required with an asterisk. Each question has four radio button options. The first question has options: 'Masculino', 'Femenino', 'Otro', and 'Prefiero no decirlo'. The second question has options: 'menos de 14 años', 'entre 15 y 18 años', and 'más de 18 años'.

Forms La influencia d... - Guardado ? RP

Plantillas

La influencia de las redes sociales en la comunicación

Estimado/a estudiante: A través de esta encuesta queremos recopilar el número de extranjerismos que utilizamos los adolescentes en nuestro día a día. Tus respuestas serán anónimas y utilizadas únicamente con fines educativos. Gracias por participar.

1. Género *

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Otro

☐ Prefiero no decirlo

2. Edad *

☐ menos de 14 años

☐ entre 15 y 18 años

☐ más de 18 años

3. ¿Cuántas palabras o términos conoces ...
o empleas? *

☐ Red/green flag

☐ Crush

☐ Cringe

☐ Ghosting

☐ Stalkear

☐ Dab

☐ Chill

☐ Hater/lover

☐ Random

☐ Trend

☐ Influencer

☐ Bro

☐ Vibes

- ☐ Plot twist
- ☐ Spoiler
- ☐ Outfit
- ☐ Slay
- ☐ Skincare
- ☐ Prime/peak
- ☐ Clean look
- ☐ Hype
- ☐ Oversize
- ☐ Beef
- ☐ Glow up

4. De las palabras que conoces ¿dónde las ... aprendiste? *

- ☐ TikTok
 - ☐ Instagram
 - ☐ Twitter
 - ☐ Otras redes sociales
 - ☐ Amigos/familia
 - ☐ Música
 - ☐ Otras
-

EL OTRO EN PANTALLA. LA REPRESENTACIÓN DE LA ALTERIDAD EN LOS VIDEOJUEGOS

SARA ORTEGA RODRÍGUEZ

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este proyecto es el de estudiar la representación de la alteridad en los videojuegos. Para ello, realizaré un análisis de los protagonistas de una serie de videojuegos de gran popularidad, atendiendo a sus características y a los grupos sociales que reflejan. El objetivo del análisis es el de comprobar si se hace una representación adecuada de esos grupos sociales y si tipo de personaje protagonista ha evolucionado en el tiempo para acercarse a una visión más diversa. Desde su comercialización a nivel internacional a finales de la década de los 80, los videojuegos se han convertido en un aspecto cultural de la sociedad, pues permiten una experiencia mucho más interactiva y personal que la que ofrece el cine. Son medios para relatar historias de las que las personas podemos sacar un mensaje. Pero ¿y si el mensaje que se recibe es de rechazo y exclusión? ¿Sería esto justo para todos? Esta son las preguntas a las que responde el proyecto.

Para poder comenzar a desarrollar los puntos del proyecto, es importante comenzar definiendo que son los videojuegos, además de una breve historia de estos en el apartado del marco teórico. Asimismo, es necesario establecer una serie de conceptos fundamentales que se van a tratar durante el proyecto, funcionando como glosario. Para poder analizar la evolución en el tiempo de los personajes se compararán sus características en base a un arquetipo de personaje establecido en los

videojuegos por su popularidad y longevidad. Es conveniente que también se desarrolle el argumento de los videojuegos que se van a analizar de forma breve, para poderse contextualizar más adelante.

En el apartado de la metodología, se especificará el criterio en base al que se han seleccionado esos títulos, así como los personajes que se analizarán en cada uno. Para el desarrollo del análisis, se tomará como referencia el aclamado Test de Bechdel, explicando en que consiste y cómo es que surgió. Para el análisis he realizado una serie de modificaciones a las premisas originales del test para acomodarlas al tema del proyecto.

El apartado desarrollo consistirá en el propio análisis de los personajes por medio de las nuevas premisas a cumplir. Tras realizar el análisis, se pasará a realizar los resultados.

Por último, se expondrán las conclusiones conforme a las respuestas del test y se confirmará o se desmentirá la hipótesis inicial.

2. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, el videojuego es un fenómeno cultural de impacto global que podría equiparse al del cine, sobre todo, en ciertos sectores de edad. En sus inicios, se trataba de juegos simples en los que el jugador o jugadora no controlaba si quiera un personaje, y podrían considerarse meras herramientas de ocio. Sin embargo, gracias a su rápida evolución, los videojuegos ahora cuentan historias que, normalmente, quieren comunicar un mensaje y dejar huella en los/as jugadores/as. Estas historias son protagonizadas por personajes que crean una conexión emocional con el jugador o jugadora, suscitando un proceso de identificación. Pero ¿y si estos personajes solo cuentan las historias de determinado tipo de personas y deja a otras al margen?

Los primeros protagonistas de los videojuegos tendían a encarnar el mismo arquetipo de personaje masculino, blanco, joven y extremadamente fuerte que no tenía ninguna debilidad aparente. Así, los procesos de identificación con el protagonista se limitaban a un mismo estereotipo. Por ello, la escasez de personajes diferentes a la norma hizo que muchas personas alzasen su voz por una mayor representación de la diversidad en los videojuegos. El propósito de este trabajo es, precisamente, analizar la representación de la diversidad en los videojuegos para ver en qué medida los personajes protagonistas de sus historias han cambiado o siguen representando el mismo arquetipo del pasado, con las consecuencias que se derivan de ello.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar, con perspectiva histórica, los personajes protagonistas de videojuegos, atendiendo a sus características personales, roles y contextos, para ver en qué medida representan socialmente o no la diversidad, con las consecuencias que ello conlleva.

Este objetivo general se podría concretar en los siguientes objetivos específicos:

Determinar el perfil hegemónico del personaje protagonista de videojuegos en diferentes épocas y contextos sociales y analizar su evolución.

Estudiar el grado de representación de unas determinadas categorías sociales sobre una selección de videojuegos a lo largo de la historia. Las categorías por analizar son: personajes femeninos, personajes de otras etnias, personajes LGBTIQ+, personajes de edad avanzada, personajes con algún problema de salud mental, personajes con algún tipo de discapacidad.

Investigar, según sus características, los roles y contextos en los que se desenvuelven los personajes de algunos videojuegos importantes y su posible influencia (modelado) en los jugadores y las jugadoras.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Definición y breve historia de los videojuegos

Los videojuegos podrían describirse como sistemas de software que, conectados a una pantalla y mediante un mando articulado o un teclado, permiten a uno o varios jugadores o jugadoras interactuar con un mundo virtual en el que se desenvuelven para conseguir un objetivo. Son herramientas de entretenimiento que tuvieron su origen después de la Segunda Guerra Mundial y que han cambiado notablemente a lo largo del tiempo, tanto en sus gráficos como en sus objetivos y estilos de juego. (Según Muñoa Carrasco, 2020)

El primer videojuego del que se tiene registro fue SpaceWar, creado en 1962 por un grupo de estudiantes del MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), liderados por Steve Russell. Se trataba de un juego diseñado para pasar el tiempo y para dos personas en el que cada uno controlaba una nave espacial y luchaban en un ambiente que simulaba el espacio exterior. Entonces, no supuso un gran descubrimiento, pero su éxito hizo que Steve Russell prestara el código fuente del juego a otras universidades con el propósito de que lo mejorasen, dando lugar a diferentes versiones.

Diez años después, en 1972, se lanzó la primera consola de la historia (la *Mangavox Odyssey*) y pese a que no tuvo mucho éxito, dio comienzo al boom de las

consolas que se empezaron a comercializar, entre ellas: entre ellas, la Atari, consola inmediatamente posterior que ganó en popularidad a la Odyssey y uno de cuyos títulos más recordados fue *Tenis for two*, que más adelante fomentó el desarrollo del juego Pong.

Con el lanzamiento de la Atari 2600 a mediados de los años setenta, entre otras consolas que contenían sus juegos en cartuchos, comenzó la segunda generación de videojuegos. Durante esta época se lanzaron algunos de los juegos más populares de la historia, como *Donkey Kong* o *Smurfs: Rescue in Caramel's castle*. A partir de entonces, los videojuegos comenzaron a contar historias a través de sus personajes y a adentrarse en la fantasía.

La tercera generación, conocida como la era de los ocho bits, da comienzo durante la década de los ochenta. Los videojuegos más destacados de esta etapa fueron *Sonic de Hedgedog*, de la mano de Sega, o *Super Mario World*, de Nintendo. No en vano, siguen siendo dos de los personajes más representativos de la historia los videojuegos.

A comienzos de la década de los 2000 aparecen las primeras consolas con entornos de tres dimensiones como la Nintendo 64 o la PlayStation (PS). Los videojuegos más destacados de esta época son *Halo*, *GTA*, *Metal Gear Solid 3* y *The Legend of Zelda: The Wind Waker*.

Por último, desde 2005 y hasta la actualidad, los juegos se caracterizan por la alta definición o la introducción de sensores de movimiento. En esta órbita se lanzaron consolas como la Kineckt, la Xbox 360 y la Xbox One de Microsoft, la PS3 y PS4 de Sony y la Wii de Nintendo, y juegos como *God Of War*, *Mario Odyssey* o *Zelda: Wreath of the Wild*.

4.2. Cuestiones teóricas

4.2.1. Glosario de términos

Antes de comenzar a desarrollar los puntos de este proyecto, es necesario definir una serie de conceptos que son fundamentales para el tema:

Alteridad: La primera definición de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) es “Condición de ser otro”. Otro puede tener diferente significado en distintos contextos, para este proyecto otro se referirá a personajes que se incluyan dentro de uno de los grupos sociales a analizar en el proyecto. Por lo tanto, un videojuego que se caracterice por historias con una perspectiva que demuestre la alteridad, será aquel en el que sus personajes sean diferentes a la norma y en los que se empatice con su visión del mundo.

Diversidad: es otro término que se hace símbolo de esta lucha social. El primer significado de la DRAE para este término es “Variedad, semejanza, diferencia”. En el sentido estricto de la palabra, se puede aplicar a cualquier grupo que presente una diferencia notable de las características de sus integrantes. Pero el objetivo de este trabajo no es solo el de revisar si aparecen en las historias personas diferentes entre sí, sino el de analizar cómo son representadas. Para su aplicación en este proyecto, *diversidad* se aplicará a aquellos videojuegos en los que se incluya, con cierta importancia, personajes que estén fuera de la norma.

Estereotipo: es una idea arraigada en la sociedad acerca de un grupo social que no se corresponde con la realidad, pues surge del desconocimiento o con la intención de hacer daño. Por lo tanto, los personajes que sean representados según estereotipos serán considerados como mal representados.

Inclusión: este es uno de los términos más complejos para definir, del que no hay una definición precisa. *Inclusión* en este caso se refiere a la inserción de personajes fuera de la norma dentro de las actividades desarrolladas en los videojuegos. De este modo, más que una simple palabra, la inclusión se convierte en el símbolo de un movimiento social que defiende una sociedad heterogénea más sana y abierta. Para el propósito de este proyecto, el término inclusión será aplicado como calificativo de videojuegos en los que se insertan como parte importante para la trama personajes diferentes a lo que es socialmente aceptado como la norma.

Género de acción: son un tipo de videojuegos que se caracterizan porque en ellos un jugador o jugadora debe de hacer uso de sus capacidades en reflejos y puntería para eliminar a los enemigos del juego. Este tipo de juegos suelen desarrollarse en un contexto bélico o de lucha en los que se avanza a medida que se eliminan a otros personajes. Dentro de esta categoría se encuentran los videojuegos de lucha, los de disparos y los de plataformas.

Género de aventura: son un tipo de videojuegos que ponen el énfasis en la trama en la que el jugador o jugadora se desenvuelve mediante la interacción con otros personajes u objetos.

Género de disparos: son tipos de videojuegos de acción en los que se incluyen armas de fuego como medio para eliminar a los enemigos.

Género de mundo Abierto: Los videojuegos de mundo abierto son aquellos que permiten a los jugadores moverse libremente por un mundo virtual y se caracterizan porque no obligan al jugador o jugadora a realizar solo las misiones principales, sino que pueden desviarse de este camino y explorar por su cuenta el resto del espacio y realizarlas llamadas *misiones secundarias*.

Género de película interactiva: son tipos de videojuegos de aventura en los que se le da al jugador o jugadora la oportunidad de tomar decisiones que modifiquen la trama y conduzcan a desenlaces distintos.

Género de rol: son géneros de videojuegos en los que la construcción del mundo en el que se sitúa el personaje principal es el elemento principal. A menudo se especifican que formas de vida lo habitan y se establecen unas categorías a las que el personaje protagonista puede pertenecer dependiendo de sus habilidades. Suelen ir acompañados de una compleja historia de la que el personaje protagonista forma parte. En este tipo de videojuegos el jugador debe de enfrentarse a diferentes personajes, recolectando objetos y subiendo su habilidad en distintos aspectos.

Género de simulación: son tipos de videojuegos que se caracterizan por recrear situaciones de la vida real en los que el jugador o jugadora forma parte. Un subgénero muy popular son los simuladores de vida, en los que el jugador maneja la vida artificial de unos personajes. Destaca el simulador social, en el que se controla la vida de personas ficticias.

Género de terror-supervivencia: son un tipo de videojuegos de aventura en los que el jugador o jugadora controla a uno o más personajes que deben de sobrevivir gestionando unos recursos limitados en un entorno hostil que se acompaña de una atmósfera terrorífica que crea tensión.

4.2.2. Arquetipo de personaje protagonista

Al echar la mirada hacia atrás en el tiempo, como ya se ha expuesto, a finales de la década de los 80 y comienzos de los 90 se dio la tercera generación de videojuegos, en la que se pueden apreciar los primeros videojuegos que cuentan una historia, entre ellos el más representativo fue Super Mario. En los videojuegos de la saga de Super Mario el protagonista Mario debe de salvar a la princesa Peach. Fue uno de los primeros en saltar del arcade a las videoconsolas, por lo que se convirtió en un videojuego de referencia. Los juegos de Super Mario responden a un esquema de damisela en apuros en el que el hombre, que es el personaje protagonista y a quien se le retrata como un héroe intrépido y bondadoso debe rescatar a la doncella que espera pacientemente la llegada de un fiel salvador. Inintencionadamente, la popularidad de este título y la copia de esta fórmula en juegos posteriores generó que el público femenino se sintiese desplazado del mundo de los videojuegos a falta de referentes con los que sentirse identificados.

Este marco anticuado en el que desarrollar la historia no fue nada nuevo para los videojuegos: Un año antes, en 1986 se lanzó el primer juego de otra popular saga: *The Legend of Zelda*, que, desde entonces, se encuentra entre los juegos más vendidos de toda la historia. La trama de los juegos de Zelda, similar a la presentada anteriormente, sigue las aventuras del valiente y joven guerrero Link, que debe salvar a la princesa Zelda. Ambos videojuegos pertenecen al género de aventuras, tipos de juegos que se caracterizan por poner el foco en los acertijos que el jugador/a debe de resolver para poder avanzar conforme a unos niveles de dificultad y no tanto en la

historia de fondo. Ambos videojuegos fueron, además, creados por la misma compañía, Nintendo. Es por ello por lo que estos dos juegos como ejemplo, pueden dar lugar a confusiones, pues se puede pensar que estas características se dan solo en este tipo de videojuegos o en los creados por Nintendo, por lo que se debe de analizar con una perspectiva más amplia este esquema.



Figura 1: Imagen del final del videojuego que representa a Mario salvando a Peach

Si observamos las ventas de otro tipo de videojuegos durante la década de los 90 en adelante, comprobaremos rápidamente que se da una notable ausencia de personajes femeninos en los títulos. *Street Fighter*, se posiciona entre los videojuegos con más ventas tanto en 1991, como en el '92 y '93. Se trata de un juego de lucha simple en el que dos jugadores/as controlaban a uno de los dos luchadores Ryu o Ken, ambos personajes masculinos. Entre los videojuegos más vendidos de 1994 están *Mortal Kombat II*, otro videojuego de lucha con una premisa similar al anterior. En 1995 el videojuego que lideró el podio fue *Dragon Quest VI: Los reinos oníricos*, en el que la trama sigue las aventuras de *El héroe*, un protagonista masculino. En 1996 entre los videojuegos más vendidos se encuentra *Pokemon Azul y Rojo*. En esta primera entrega de la longeva franquicia, el jugador/a puede elegir el nombre de su personaje, pero este es siempre masculino.

Es por todos estos ejemplos, que, considero que el marco de los videojuegos, históricamente, se ha consolidado en base a un tipo de personaje protagonista que manifiesta las siguientes características: hombre, joven, blanco e inexpresivo. Aunque los ejemplos presentados son pocos, dejan en evidencia una tendencia de personaje seguida por muchos otros títulos, que deja un margen nulo a la representación de la diversidad.

Pese a la dominancia de personajes masculinos en el mercado, durante esta década también se realizaron tímidas introducciones a personajes femeninos en

algunos videojuegos. *Final Fantasy*, es un videojuego de tipo rol y aventura en él, que el jugador/a puede elegir entre cuatro personajes de los que no se especifica el género. En entregas posteriores se crearon personajes tanto femeninos como masculinos, por lo que sirvió de referente para la lucha social. En *Street Fighter II* se introdujo al popular personaje Chun-Li como el primer personaje femenino protagonista en un videojuego de lucha uno versus uno. Chun-Li es una luchadora perseverante, competitiva y valiente, que siguiendo los pasos de sus ídolos consiguió dominar las artes marciales para convertirse en una oponente digna. Su personaje se volvió tan popular entre los fans del videojuego que se convirtió en un icono de femenino.



Figuras 2 y 3: Imágenes que representan al personaje de Chun-Li

Aun con todos estos ejemplos de personajes femeninos en los videojuegos, seguían siendo muy pocos en relación con la cantidad de videojuegos existentes, lo que hizo que la opinión popular siguiese viéndolos como una actividad principalmente masculina. Con todos estos ejemplos que comparten características similares se puede observar que el arquetipo de personaje protagonista que tiene más presencia en los videojuegos es el de un hombre, blanco, joven y fuerte, que se desenvuelve en su mundo por medio de la violencia. Lo que excluye a muchos colectivos infrarrepresentados, pues eran escasos los personajes de etnias distintas con un rol protagónico. Algunos ejemplos de la aparición de este tipo de personajes en videojuegos populares son:

El ya mencionado *Street Fighter* fue uno de los primeros videojuegos en incluir personajes de distintas etnias y países del mundo. Uno de los personajes jugables, Ryu es de origen japonés y cada uno de los oponentes del juego pertenece a una cultura distinta. Algunos ejemplos son: Geki, un ninja que proviene de Japón, Sagat, un luchador tailandés, Mike, un luchador afroamericano que referencia al famoso luchador de la UFC Mike Tyson. FIFA, fue el primer videojuego de una popular saga que sirvió como referente para los videojuegos deportivos. Fue lanzado en 1993 y se trataba de un videojuego de simulación deportiva de fútbol en el que se representaban a los deportistas de los equipos más famosos. En esta primera entrega las ligas jugables eran muy limitadas, pues la mayoría de los equipos pertenecían a la confederación europea UEFA, siendo muy pocas las ligas de países asiáticos, americanos o africanos. En entregas posteriores comenzaron a incluirse otras ligas y en FIFA World Cup 10 se añadieron todos los equipos de las diferentes confederaciones de fútbol. Sin embargo, eran muy pocos los personajes protagonistas en videojuegos con historia, siendo que la mayoría estaban en los videojuegos de pelea. Para empezar a ver a los primeros personajes protagonistas de la etnia negra en los videojuegos de este tipo más populares hay que remontarse a los 2000. En 2004 se lanzó GTA San Andreas, que se centra en la familia del protagonista Carl Johnson, apodado CJ, un hombre afroamericano. Fue además el primer personaje jugable en serlo en todo GTA. Aunque no fue el primero si fue el más popular y el que más ha repercutido en el mundo de los videojuegos, impulsando a otros juegos a crear historias con protagonistas negros. En 2008 se estrenó Left 4 Dead, un videojuego de terror en supervivencia en el que uno de los protagonistas, Coach, es también afroamericano. En 2009 salió Resident Evil 5, en el que los protagonistas son Chris Redfield y Sheva Alomar deben de investigar una serie de misteriosas infecciones en un ficticio pueblo africano. Sheva es la primera protagonista de la etnia negra en todo *Resident Evil*, aunque este juego no fue muy bien recibido porque difería con el elemento del terror, siendo más un videojuego de acción de disparos. En el año 2012 se estrena el videojuego de película interactiva *The Walking Dead*, inspirado en la popular serie de zombis, pero que contaba con personajes originales. El argumento, similar al de la serie, lleva al jugador o jugadora realidad en la que estalla una epidemia zombi que convierte todo en un mundo postapocalíptico, en el

que el protagonista debe luchar por sobrevivir. El protagonista y personaje jugable de este primer juego era Lee Everett, un antiguo criminal afroamericano que entre el caos encuentra a Clementine, una niña pequeña, también afroamericana que perdió a sus padres. Ambos forjan un importante vínculo y se protegen el uno al otro mientras la historia progresa.

En cuanto a la representación de personajes del colectivo LGBTQ+ en los videojuegos, no sería hasta la década del 2010 en adelante que se crearían abiertamente este tipo de personajes. El primer videojuego en saltar la fama con personajes que representen a este colectivo es *Undertale* un videojuego de rol creado por un desarrollador independiente en el año 2015. En el transcurso del juego, se revela que dos de los personajes principales más queridos, la guerrera Undyne y la científica Alphys mantienen una relación. Pese a la popularidad y base de fan que se creó en torno a este videojuego, no se trata de un videojuego tan conocido como los de las grandes franquicias, aunque sí dejó huella en la senda de la inclusión, impulsando a otros.



Figura 4: Los personajes de Alphys y Undyne en una relación

El resto de las categorías sociales han sido siempre infravaloradas y no hay videojuegos populares con protagonistas de este tipo. No obstante, esta tendencia de protagonista arcaica, como ya hemos visto, se ha ido modificando con el tiempo, comenzando a aparecer personajes que reflejan otros sectores de la sociedad, aunque fueron pocos los videojuegos que llegaron al éxito con estos protagonistas.

4.3. Breve argumento y cronología de los videojuegos seleccionados

En el mismo año en el que se estrena *Street Fighter II*, 1996, se estrenó un juego que se convertiría en uno de los más populares de la historia de los videojuegos y que

serviría como ejemplo de personaje protagonista femenino: Tomb Raider. Se trata de un videojuego de aventura y acción con disparos que narra las hazañas de la intrépida arqueóloga Lara Croft, quién se enfrenta sola a diferentes retos y enemigos en su camino para encontrar un tesoro de incalculable valor, después de que su compañero falleciese. El buen recibimiento del videojuego se debió no solo por su trama y mecánica entretenida, sino por lo innovador que supuso la introducción de Lara como personaje protagonista.

En marzo de 1996 también, salía al mercado *Resident Evil Biohazard*, o peligro biológico en español, videojuego de tipo survival horror que moldeó el cómo serían el resto de los videojuegos del género de terror/horror para el resto de la historia. *Resident Evil* sitúa al jugador/a en la piel de los agentes de fuerzas especiales (S.T.A.R.S) Chris Redfield y Jill Valentine, que han sido llamados a investigar unas misteriosas desapariciones a las afueras de la ciudad ficticia de Racoon City. Los agentes pronto se encontrarán con amenazantes y agresivas criaturas y muertos vivientes. *Resident Evil* se ha convertido en un icono en el género de terror, no solo en los videojuegos, sino también en otros ámbitos como el cine o la literatura, pues la compañía desarrolladora Capcom se atrevió a crear algo diferente a lo que se había visto hasta ahora. *Resident Evil* consiguió crear una sensación de peligro y miedo en los jugadores debido, sobre todo, a su excelente atmósfera que poco a poco iba acrecentando una sensación de tensión y miedo por lo que sea que estaría por llegar. Esta atmósfera se creó mediante perspectivas de juego claustrofóbicas que no dejaban ver por completo toda la escena, una elección de sonidos de ambiente misteriosos y escalofriantes y la preocupación de los jugadores de tener que racionar sus recursos, que eran limitados. Otra característica que hizo que el juego ganase popularidad fue su intrigante trama abierta, que generó una expectación en los jugadores, que pedían respuestas a sus preguntas. El diseño de los monstruos del videojuego tampoco pasó desapercibido, pues los creadores, inspirándose en las películas de zombis populares, lograron crear seres que lograban crear el terror deseado. Sobre todo, incluir a un personaje femenino como protagonista hizo aumentar el número de jugadoras al sentirse representadas. La saga cuenta actualmente con más de 40 juegos que se han ido lanzando con los años y que expanden la historia, introduciendo nuevos personajes y protagonistas, muchos de ellos difieren del anterior molde.

Además, de la discusión de si los personajes femeninos aparecían o no en los videojuegos, la mayoría de estos eran violentos, por lo que seguían sin apelar a un público, más interesado en algún tipo de videojuego tranquilo o que dejase espacio para lo artístico. Fue en los años 2000 cuando se lanzó el videojuego Los Sims que vendría a romper con estos esquemas. Los Sims es un videojuego de tipo simulador de vida, caracterizado por no seguir una trama determinada, sino que el foco está en las decisiones que tome el jugador o jugadora para idear libremente sus propias historias. Al comienzo del juego se accede a un panel en el que se debe de crear a un personaje humano al que se le puede personalizar tanto en apariencia como en

personalidad, eligiendo entre una variedad de rasgos. Estos personajes se conocen como sims, que le otorgan su título y reciben órdenes del jugador/a para poder realizar las acciones que se deseen. Después de haber creado un sim, estos son trasladados a una parcela en la que de manera totalmente libre se le debe de construir un hogar personalizado con el dinero que ganen en sus respectivos empleos, este dinero es conocido como los simoleones. Se pueden, además, crear más de un personaje que luego pueden interactuar entre sí, aunque en el mundo virtual hay ya una serie de familias preexistentes. Los Sims no establece un objetivo definido, sino que el concepto del juego es aquel que el jugador decida, dentro de las muchas posibilidades que el videojuego ofrece como el de perseguir una carrera profesional, formar una familia, amasar una fortuna, entre otros. Para mantener la vida de un sim se deben de satisfacer sus necesidades vitales, las cuales son: hambre, comodidad, vejiga, energía, diversión, higiene, social y entorno, que se satisfacen interactuando con objetos o con otros sims. Pese a que en su momento Los sims no estuvo entre los juegos más vendidos, supuso una revolución completa por su gran enfoque en la creatividad del que juega y el amplio abanico de posibilidades que ofrecía en cuanto a la personalización de los avatares, que supusieron la inclusión de otros sectores de la población que no se identificaban con las opciones protagonistas que el mercado ofrecía.

Un año después, en 2001 se lanzó *Grand Theft Auto III* conocido por sus siglas GTA. Pese a que no fue la primera entrega de la saga si fue el primer GTA en introducir una historia y unos personajes que se desenvuelvan en ella. GTA es un videojuego de tipo mundo abierto, de acción. Para avanzar en la historia, se establecen unas misiones principales, que son encargos para el protagonista. Los juegos de la saga de GTA son conocidos por la representación explícita de la violencia, el uso de armas o el consumo de drogas entre otras actividades que hacen que el jugador se inserte en un contexto criminal. Su trama se sitúa en la ciudad norteamericana ficticia de *Liberty City*, encarnando al protagonista Claude Speed, un ladrón de bancos que fue traicionado por su ahora exnovia y antigua compañera Catalina en un atraco al banco central. Este hecho marca al protagonista que emprende un camino para vengarse de ella realizando encargos para notables mafiosos y bandas criminales de la ciudad con la intención de crearse influencia y contactos. GTA III refleja la realidad criminal de algunas zonas de Estados Unidos durante la década de los 90 y principios de los 2000. La libertad que dejaba el videojuego y lo transparente que era en cuanto a los problemas de la época, fueron algunas de las claves para su éxito, por lo que *Rockstar Games*, la compañía desarrolladora decidió sacar más entregas con otras historias en los próximos años. La importancia de GTA en la representación de la alteridad se encuentra en el lanzamiento de *Grand Theft Auto San Andreas*. Como ya se ha explicado, los videojuegos que saltaron a la fama con protagonistas de etnias diversas eran muy pocos. Para empezar a ver a los primeros personajes protagonistas de la etnia negra en los videojuegos hay que remontarse a los 2000. En 2004 se lanzó GTA San

Andreas, que se centra en la familia del protagonista Carl Johnson, apodado CJ, un hombre afroamericano. Fue además el primer personaje afroamericano jugable de todo GTA. Aunque no fue el primero si fue el más popular y el que más ha repercutido en el mundo de los videojuegos, impulsando a otros juegos a crear historias con protagonistas negros. *Grand Theft Auto San Andreas* sitúa al jugador en la ciudad ficticia de San Andreas, en Estados Unidos, controlada desde las sombras por varias bandas callejeras, haciendo que el jugador/a entre en contacto con este mundo desde la perspectiva del personaje protagonista Carl Johnson (CJ). CJ, que vivía fuera de la ciudad, es obligado a volver debido a la muerte repentina de su madre, que falleció asesinada en una disputa callejera. Al llegar a la ciudad, se reencuentra con su hermano Sweet quien le pone al día de la situación en su ausencia: la banda Grove a la que pertenece su familia ha perdido influencia y la banda contraria Los Ballas han estado enriqueciéndose a su costa. El objetivo principal es el de recuperar la fama perdida de su banda y superar a otras, para conseguirlo, CJ recibe varios encargos en forma de misiones principales que hacen avanzar la historia y secundarias. Otro videojuego seleccionado de esta saga es *Grand Theft Auto IV*, cuyo personaje protagonista Niko Bellic, tiene sus orígenes en Serbia. La trama de esta entrega sigue el mismo esquema que los anteriores: Niko después de haberse creado enemigos en su país de origen huye a Estados Unidos en busca del sueño americano alentado por las promesas de su hermano, que afirma estar viviendo una vida de lujos y excesos. Cuando Niko llega a la ciudad ficticia de *Liberty City* rápidamente se da cuenta de que todo lo que le había dicho su hermano era falso, por lo que ambos hermanos deben de forjarse una fortuna por medio de encargos criminales que reciben de bandas esclavas de gran influencia. En esta entrega, al igual que en la anterior, *Rockstar Games* refleja una cultura y valores afines a la del protagonista, haciendo que el protagonista no se sienta forzado en los estándares norteamericanos. Pese al uso de estereotipos, este juego fue un paso muy importante en cuanto a la representación de personajes de Europa del este. Por último, la más reciente entrega *Grand Theft Auto V*, lanzado en 2013 también resulta de gran importancia. La historia vuelve a la ciudad de Los Santos de la entrega San Andreas, de la mano de tres personajes protagonistas jugables: Michael De Santa, Trevor Philips y Franklin Clinton. La historia comienza años después de un robo de Michael y su compañero Trevor, tras el que Michael decidió retirarse para vivir una vida de lujo, pero en la que echa de menos la adrenalina criminal. En un punto del juego Michael conoce a Franklin un joven que vive en los barrios marginales de la ciudad y que trata de salir de la vida criminal con la intención de labrarse un futuro limpio. Michael le convence para idear robos juntos y contacta con Trevor para que les ayude. El personaje de Franklin es el segundo personaje afroamericano jugable de GTA, retratando una vez más la realidad criminal, con una mirada más esperanzadora. Por último, cabe mencionar que en octubre de 2025 saldrá a la venta *Grand Theft Auto VI*, en el que se introduce a la primera protagonista mujer de la saga, Lucía. Aunque

se saben muy pocos datos tanto del juego como de ella, se cree que la historia estará inspirada en la famosa pareja criminal Bonnie and Clyde.

A mediados de la siguiente década, en enero del año 2015 se lanzaría *Life is Strange*, uno de los primeros videojuegos de género aventura gráfica, episódico en saltar a la fama. Su historia nos lleva a 2015 en el pueblo marítimo de Arcadia Bay, Oregón, donde Maxine Caulfield, una adolescente de 18 años que se había mudado a Seattle cuando era muy pequeña vuelve para estudiar una carrera de fotografía. En su primer día, Max descubre que posee habilidades mágicas por las que es capaz de retroceder en el tiempo a voluntad, ya sea al extender su brazo o al hacer una fotografía. Durante la historia Max, con la ayuda de su amiga Chloe, irán aprendiendo a manejar estos nuevos poderes mientras establecen un fuerte vínculo. *Life is Strange* es un juego que se centra en la construcción de las relaciones humanas y pone mucho énfasis en los sentimientos que el jugador tiene con los personajes para moldear su toma de decisiones. *Life is Strange* pone el énfasis en el reconocimiento y lucha contra la violencia de género, pues la historia gira en torno a las misteriosas desapariciones de estudiantes del campus al que Max atiende.

5. METODOLOGÍA

La hipótesis de este proyecto es que los videojuegos han evolucionado con el paso del tiempo incluyendo en sus historias personajes diversos que van más allá del arquetipo tradicional: hombre, blanco, joven, fuerte, bello y no emocional. Para poder someter a comprobación esta hipótesis, se han analizado una serie de videojuegos seleccionados por su popularidad e impacto poniendo el foco en las categorías sociales, más o menos diversas, representadas por sus personajes principales.

5.2. Estructura del análisis

5.2.1. Videojuegos seleccionados

Los videojuegos sobre los que se analizarán sus personajes se han seleccionado en base a dos criterios que todos comparten: Se trata de videojuegos que han tenido mucha popularidad y un gran impacto social, al inspirar a otros videojuegos en el camino de la inclusión por medio de personajes inclusivos. Estos son:

Los videojuegos de Tomb Raider, con el personaje de Lara Croft.

Los videojuegos de *Resident Evil*, con los personajes de Jill Valentine, Ada Wong y Lady Dimitrescu.

Los videojuegos de Los Sims, por su modo de creación de personajes.

Los videojuegos de GTA, con los personajes Carl Johson, Niko Bellic y Franklin Clinton.

Los videojuegos de *Life is Strange*, con los personajes Max Cauffield, Chloe Price, Kate Marsh y David Madsen.

5.2.2. Categorías sociales para analizar

Además, se han determinado una serie de categorías bajo las que analizar los personajes, estas son:

Personajes femeninos

Personajes que encarnan a personas de etnias diferentes a la caucásica

Personajes LGTBIQ+

Personajes que padecen algún trastorno mental

Personajes con algún tipo de discapacidad

Estas categorías servirán de base para el análisis, que también profundizará en la importancia de los personajes para la trama, en sus características más o menos estereotípicas, en cuáles son los roles que desempeñan o en qué contextos aparecen. En muchos casos, como es lógico, los personajes encarnarán más de una categoría a la vez, por lo que resultan útiles y orientativas, pero teniendo en cuenta que se pueden solapar (interseccionalidad). Además, se tendrá en cuenta la época en la que los videojuegos fueron desarrollados para analizar si el contexto sociohistórico afecta a la caracterización de los personajes. En este sentido, en los videojuegos que se han mantenido en el tiempo, se estudiará si sus personajes han evolucionado o no con cada nuevo título.

5.2.3. Test de Bechdel

Como base para poder estructurar el análisis del proyecto se usará el popular test de Bechdel. Se trata de una prueba ideada por la historietista estadounidense Alison Bechdel que evalúa la igualdad de género en los medios audiovisuales en términos de representación. En este se establecen tres criterios a cumplir para las películas, que son:

1. Aparecen al menos dos personajes femeninos.
2. Se mencionan sus nombres.
3. Tienen una conversación, que no tiene como tema un hombre.

La primera aparición que dio origen a esta prueba fue en una de las viñetas del cómic *Dykes to Watch Out For* (Bechdel, 1986), y desde entonces muchos

investigadores lo han tomado como una herramienta efectiva para abordar la igualdad de género en los medios.



Figura 5: Primera aparición del Test de Bechdel en una viñeta del cómic *Dykes to watch out for*

Tomando como referencia este test y para poder adecuar sus premisas al tema del proyecto, se han elaborado nuevos requisitos. Para considerarse que se ha realizado una representación adecuada de las categorías sociales de interés, los personajes a analizar deben de cumplirlos. De esta manera se puede medir el grado de representación de la diversidad que hacen los títulos entre sí y su evolución en el tiempo.

Las premisas que se aplican a todas las categorías sociales son:

1. El personaje tiene un rol importante para la historia; no es secundario ni figurante.
2. El personaje realiza acciones que cambian el rumbo de la historia; no es pasivo.
3. El personaje no muestra características, roles o comportamientos estereotípicos asociados a su identidad de género, etnia, edad, orientación sexual, trastorno mental o discapacidad.

Es importante aclarar que en el videojuego *Los Sims* no se aplicará este test, pues no se trata de un videojuego que tenga una historia, es una simulación no lineal. Para poderlo analizar, se tomará en cuenta su sistema de creación de avatares y a algunos personajes figurantes del videojuego.

6. DESARROLLO/ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES

6. 1. *Resident Evil*

Los personajes para analizar en *Resident Evil* son: Jill Valentine, Ada Wong y Lady Dimitrescu.

Jill Valentine: Jill Valentine es la protagonista femenina (junto con el personaje de Chris Redfield) del primer videojuego, que se comenzó a vender en marzo de 1996. Fue un personaje revolucionario para la época, pues eran muy pocas las protagonistas femeninas jugables en los videojuegos, pero desde el principio fue un personaje bien recibido que actualmente es uno de los más queridos de la franquicia. Jill demostraba que se podían crear historias igual de buenas que otros clásicos con personajes femeninos ejerciendo un rol protagónico. Jill Valentine, al ser un miembro de las fuerzas espaciales estadounidenses, ha recibido un duro entrenamiento que la ha llevado a convertirse en alguien capacitado para trabajar en situaciones de presión, con gran destreza en el uso de las armas y de una aguda inteligencia. Con cada aparición en otros juegos de la saga como *Resident Evil 3* o *Resident Evil 5* *Capcom*, la empresa desarrolladora de los títulos ha modificado la apariencia del personaje, pero este ha seguido demostrando sus grandes dotes para la investigación. Si sometemos el personaje al test podemos descubrir lo siguiente:

Se trata de un personaje protagonista en el primer juego y en otras entregas es un personaje principal relevante para la trama.

Toma decisiones que modifican la historia, por lo que no está sujeta a las decisiones de otros.

Nunca ha sido un personaje sexualizado, aunque en algunos de los juegos se la retrató con ropa poco adecuada para el entorno en el que se desenvolvía (una camiseta sin mangas y una falda corta con botas de goma), más adelante se cambió su vestimenta para que funcionase de manera práctica. Los videojuegos de *Resident Evil* se centran en la historia que avanza con muchos otros personajes, por lo que se la incluye en el proyecto general pero no se centra en ella, sino en lo que su personaje aporta.

Ada Wong: Ada Wong es uno de los personajes principales y más reconocibles de todo *Resident Evil*. Apareció por primera vez como personaje secundario en *Resident Evil 2*, pero en futuras apariciones se convirtió en un personaje muy influyente en la historia. Se trata de una misteriosa espía de ascendencia asiática que no se establece ni como aliado de los protagonistas ni como antagonista, pues parece ser movida por sus propios intereses. Es uno de los pocos personajes principales que no venga de la cultura norteamericana pero no se la hace de menos. Al someterla al test podemos descubrir lo siguiente:



Figuras 6 y 7: En la figura 6 se muestra el arte conceptual del personaje con su vestimenta militar. En la figura 7 se muestra la evolución del personaje en cuanto a su conjunto.

Es un personaje principal en los juegos, aunque no es controlable por el jugador.

Aunque no es uno de los más importantes, algunas de las decisiones que toma el personaje son muy importante para los hechos de la trama, por lo que no sirve como relleno.

Hay debates en cuanto a la vestimenta de este personaje, pues en algunas de sus apariciones, se la muestra portando un vestido largo con un corte en la pierna y bailarinas que no serían muy funcionales en un lugar en ruinas, para correr o para desenvolverse en una lucha. Estas características hacen que sea un personaje reconocible, pero a la vez han hecho pensar que se trata de una fetichización de las culturas orientales. En cualquier caso, en otras entregas en las que aparece este personaje, se ha ajustado su vestimenta para adecuarse a las condiciones climáticas y del ambiente, aunque no se han abandonado sus característicos tacones. Son por estos debates que no queda muy clara la posición de Ada, pero está claro que, con ella, una vez más, *Resident Evil* nos deja claro que los personajes femeninos incluso de otras etnias no quedan excluidos en su importancia.

Lady Dimitrescu: Es el personaje más reciente de los tres, ya que apareció en el videojuego más reciente *Resident Evil VIII Village*, lanzado en mayo de 2021. Alcina Dimitrescu, apodada Lady Dimitrescu, es la villana principal del protagonista del videojuego, Ethan Winters. Ella es una sádica mutante que secuestró a la bebé del protagonista para sacrificarla en un ritual, lo que añade un peso emocional en el terror

que infringe. La mutación causó que el personaje ganase una altura considerable, sobrepasando los dos metros, una piel extremadamente pálida, ojos amarillos y unas garras metálicas que salen de entre sus dedos, características que le otorgan un aspecto amenazador. Dimitrescu no es la primera antagonista femenina de la serie, pero si es la primera en figurar como la villana principal, no subordinada a otros. Su añadido a *Resident Evil* rompe con lo esperado en un personaje femenino antagonista, pues muestra tanto inteligencia como fuerza y verdaderamente crea una sensación de miedo en los jugadores. Apliquemos el test a este personaje:



Figuras 8 y 9: Ada Wong con el polémico vestido rojo y su posterior rediseño en otras entregas.

Se trata de un personaje principal en su videojuego.

Sus acciones obstaculizan el camino del protagonista, por lo que no es pasivo.

Su vestimenta y cabello recuerdan a los famosos años veinte del siglo XX en Estados Unidos, lo que tiene sentido pues el contexto en el que se desenvuelve es el de un castillo de la época victoriana. Pese a que posee un gran escote en su vestido y se podría discutir que posee unas proporciones irreales, hay que tener en cuenta que no es un personaje común, sino que su tamaño general se ha agrandado.



Figura 10: El personaje de Lady Dimitrescu

6.2. *Tomb Raider*

Lara Croft: Lara es el personaje protagonista de la saga de videojuegos *Tomb Raider*, apareciendo en la primera entrega de octubre de 1996. Se trata de una intrépida arqueóloga que trata de encontrar un tesoro perdido de la Atlántida en la cordillera de lo Andes con la ayuda de un guía que conoce el lugar. Sin embargo, al llegar al lugar, unos lobos salvajes atacan a los dos aventureros, encuentro del que únicamente Lara sale viva, por lo que se adentra sola al lugar del tesoro, enfrentándose a peligrosas situaciones. El videojuego desde su salida fue un éxito y fue el primer videojuego de aventura y acción con disparos en el que el personaje femenino fuese una mujer, sin una contraparte masculina. La trama es muy similar en las otras entregas, manteniendo siempre a Lara como la protagonista. Lara es muy inteligente y ágil, que sumado a su destreza en las armas hacen que capaz de esquivar a sus enemigos sin problemas. El personaje de Lara abrió el camino a muchos otros videojuegos de acción a incluir a protagonistas femeninas y se ha convertido en un icono femenino. Si sometemos al personaje al test se puede descubrir lo siguiente:

Es el personaje protagonista de *Tomb Raider*

Sus acciones modifican la trama

Es un personaje que ha resultado algo polémico, pues, aunque trabaja en entornos con condiciones climáticas adversas, en selvas tropicales con insectos peligrosos, lugares en ruinas o se enfrenta a luchas constantes, es siempre retratada con su característico top azul y pantalones cortos. Añadiendo que en sus primeros juegos se solía hacer énfasis en los atributos femeninos del personaje se puede concluir que al principio sí fue un personaje sexualizado. Sin embargo, en posteriores entregas, se modificó al personaje para que esto no sucediera. Si dejamos de lado la cuestión de la vestimenta, es un personaje fuerte e independiente que puede valerse por sí misma, aún si en ocasiones necesita ayuda, por lo que, con esto en mente, se puede concluir que es un personaje que representa un ideal positivo en los videojuegos.



Figura 11: El personaje de Lara Croft en el tiempo

6. 3. Los Sims

A diferencia del resto de videojuegos a analizar, Los Sims es un videojuego no lineal, por lo que, aunque tiene una serie de personajes recurrentes, no tiene una historia definida. Debido a esto y a la propia naturaleza del videojuego en el que el objetivo es el de crear avatares, que no se utilizarán las premisas del test. En cambio, en Los Sims, se analizará la evolución en el tiempo de la diversidad en cuanto a la creación de personajes.

6.3.1. Los Sims 1

En esta primera entrega, para empezar el juego se daba la opción de o bien crear un avatar desde cero o controlar una de las familias prediseñadas por los creadores. En cuanto a la creación de personajes era muy limitada. Características como el tono

de piel queda reducida a solo tres opciones: clara, media y oscura. Las opciones de peinados que incluyesen diferentes texturas de cabello son pocas, con la opción de pelo afro para los personajes de pelo rizado, una opción muy pobre en cuanto a la representación de la diversidad humana y la inclusión de otras culturas. En el género del personaje se da la opción de elegir entre un avatar femenino o masculino. Todas estas restricciones, teniendo en cuenta la época en la que el videojuego fue producido, es probable que se deban a limitaciones técnicas.



Figura 12: La creación de sim durante el primer juego.

Entre los sims de las familias que el propio juego da a elegir, hay varios personajes femeninos y algunos exhiben características de otras etnias. En la familia Compañeros de piso, compuesta por Melissa y Chris Roomies, Melissa Roomies posee el tono de piel más oscuro y un afro color castaño. Otro de los personajes Michael Bachelor, tiene el tono de piel medio, pelo oscuro y ha sido confirmado que tiene ascendencia italiana, aunque se sospecha que tenga raíces sudamericanas.

Una de las características que supuso un gran avance en el camino de la diversidad fue la posibilidad de casar a dos sims del mismo género, un fenómeno que, aunque fue añadido por error, llegó para quedarse, permitiendo que un mercado más amplio de jugadores y jugadoras se interesasen por el título. La novedad que supuso este videojuego atrajo a un público muy diverso que pedía poder sentirse representado en los avatares, lo que llevó a cambios en las próximas entregas.



Figuras 13 y 14: Melissa Roomies y Michael Bachelor

6.3.2. Los Sims 2

Los Sims 2 fue lanzado cuatro años después del primer juego, en septiembre de 2004, y en la creación de sims se introdujeron muchas novedades. Los tonos de piel a elegir se ampliaron a cuatro en un gradiente de más claro a más oscuro, se establecieron cinco colores de cabello y varios estilos a elegir, con opciones para pelo rizado y ondulado, así como dos tipos de complexiones corporales: una más delgada y otra más robusta. Todas estas opciones daban a entender que Maxis, su empresa creadora, apostaba por la inclusión en sus videojuegos, y eran conscientes de que, aún con todas estas novedades, aún había un largo camino que recorrer.



Figura 15: Crear un sim en Los Sims 2

En el segundo juego se introdujeron muchas familias nuevas para elegir con personajes que reflejaban diferentes etnicidades. Personajes como Patricia Wan, de ascendencia china, o Cayetano Alba, afroamericano, hicieron que el juego fuese cada vez más querido, entre otras razones, por no ocultar la diversidad que se da en la realidad, esforzándose por implementarla en sus juegos.



Figuras 16, 17 y 18: Algunos personajes étnicos de los Sims 2

6.3.3. Los Sims 3

Los Sims 3 salió al mercado en junio de 2009 y llegó con un novedoso sistema de deslizadores para la creación de sims. La opción de género se mantuvo en personajes femeninos y masculinos y estos deslizadores se emplearon en el tono de piel, la musculatura, el peso corporal, el tamaño del pecho en los sims femeninos y para la localización y tamaño de los rasgos faciales. Se dieron, además, múltiples opciones en cuanto al estilo y color del cabello y de ojos. Todo esto hizo explotar en popularidad a los sims, permitiendo que todo jugador o jugadora se pudiese crear a sí mismo o a personas que conociesen



Figura 19: Creación de sim en Los Sims 3

En cuanto a las familias de este juego, siguiendo la línea del anterior, se incluye una gran diversidad de personajes.

6.3.4. Los Sims 4

Los Sims 4 es la entrega más reciente, lanzada al mercado en septiembre de 2014, y es la más avanzada en cuanto a la creación de sims. El nuevo sistema para la creación de sims permitía una manipulación directa de las características físicas del sim, arrastrando el cursor para modificarlas al gusto del jugador o jugadora. La variedad de tonos de piel se extendió a 16 tonos del más claro al más oscuro. Se añadieron más de veinte opciones de narices, labios, ojos, cuerpos y rostros entre las que elegir, que sumado al sistema de manipulación directa hicieron que “con la variedad de rasgos faciales disponibles para jugar, finalmente se pueden crear sims que parece que vienen de alrededor del mundo” (Los Sims, tráiler oficial, 2014). Se añadieron además algunas opciones para cabello rizado como afros y trenzas.



Figuras 20 y 21: Sistema de modificación directa con el cursor sobre las zonas a definir

En esta primera salida del videojuego otras opciones, como la elección de género masculino y femenino, se mantuvieron igual. Las nuevas familias que se añadieron en este título fueron pocas, pero entre ellas destaca la familia Spencer-Kim, una familia interracial que mezcla a personajes de ascendencia asiática y africana.



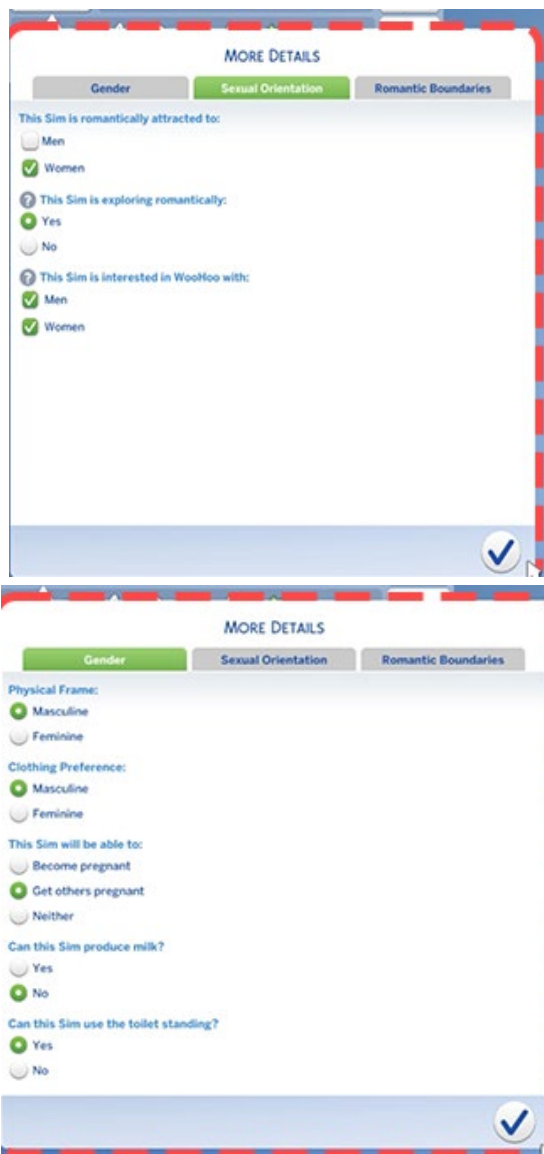
Figura 22: La familia Spencer-Kim

En los próximos años, Los Sims ha ido reinventando su sistema de creación de personajes para que las historias que los jugadores o jugadoras creasen fuesen lo más fieles posibles a la realidad. En recientes actualizaciones al videojuego se han añadido más estilos de cabellos para diferentes texturas, 135 tonos de piel y vestimenta tradicional de diferentes culturas.



Figuras 23, 24, 25 y 26. Diferentes ropas étnicas y estilos de cabello diversos

Sobre la inclusión del colectivo LGTBQ+, en la creación de sim se ha añadido dos paneles que hacen referencia a las preferencias de género y orientación sexual del personaje. En el panel de género se da a elegir si el personaje tendrá una apariencia acorde a su sexo o más andrógina, así como sus preferencias de ropa, si el sim en cuestión podrá quedar embarazado, dejar a otros en estado o ninguno, si será capaz de producir leche materna y si utilizará el baño de pie. En el panel de orientación sexual se determinará hacia que tipo de sims estará atraído tanto romántica como sexualmente y si está explorando su orientación o es definitiva.



Figuras 27 y 28: Dichos paneles de género y orientación sexual

Por último, sobre la representación de individuos con algún tipo de discapacidad física, aunque se han dado algunos avances como el añadido de aparatos de audición y parches de insulina, aún falta un largo camino por incluir a personas en silla de ruedas, prótesis entre otros tipos de condiciones.

6. 4. *Grand Theft Auto*

6.4.1. *Grand Theft Auto San Andreas*

Carl Johnson (CJ): Si sometemos al personaje al test modificado se puede observar que las premisas 1 y 2 se cumplen:

Es el personaje protagonista del juego, por lo que su papel no es secundario.

CJ (a través del jugador) realiza acciones que modifican la trama, por lo que no es un personaje pasivo a la historia.

Dentro del contexto del juego (el mundo criminal en Estados Unidos de finales de los 90 y principios de los 2000), GTA hace una representación fiel de la realidad que vivieron los barrios afroamericanos conflictivos, por lo que se trata del uso de estereotipos que, durante aquellos años, fueron abrazados. Para la creación de los avatares de los personajes *Rockstar Games* se inspiró en los raperos afroamericanos más influyentes del momento como Ice Cube, Eazy E, Notorious B.I.G entre otros. GTA San Andreas pone el énfasis en la lealtad a la familia, que se consigue haciendo que tanto la historia como el resto del juego este lleno de personajes que reconocen al protagonista y ante el que expresan palabras de aprecio.



Figuras 29 y 30: Personaje Carl Johnson en el videojuego y una ilustración oficial

6.4.2. *Grand Theft Auto IV*

Niko Bellic: La atmósfera que crea GTA IV difiere mucho con la de anteriores entregas, con un tono mucho más serio. La historia se centra en el protagonista Niko Bellic, un veterano de guerra, quien se arriesgó a emigrar a los Estados Unidos por las falsas promesas de su hermano, Roman. Roman le había prometido a Niko que en *Liberty City* encontraría un país de oportunidades en el que escapar del ciclo de violencia que le atrapaba en su país y en el que podría vivir rodeado de lujo. Al llegar, este rápidamente se da cuenta de que eran todo mentiras, pues su hermano vive en un pequeño y sucio habitáculo en los suburbios. Pero no es solo la casa de Roman lo que difiere de ese sueño americano, al contrario que en otras entregas, *Liberty City* es una ciudad diseñada para hacer sentir al protagonista como un extraño. Los gráficos coloridos de anteriores entregas contrastan con los tonos fríos y apagados de esta; en otras entregas, si el personaje caminaba por entre las calles, las personas le hablaban, en esta siquiera se dan cuenta de que estamos ahí; los coches (un elemento importante para la saga GTA), al contrario que en otras entregas parecen todos averiados y sucios, como queriendo mostrar la realidad. Todas estas características hacen que el tema de este título sea la crítica al trato a los inmigrantes, lo que hace que, a pesar del uso de algunos estereotipos, Niko Bellic sea uno de los protagonistas más queridos de todo GTA. Al someter a este personaje al test se observa lo siguiente:

Se trata del personaje protagonista, no secundario.

Sus acciones cambian el transcurso de la historia, no es pasivo

Se usan algunos estereotipos como en el acento o la asociación de su personaje a las bebidas alcohólicas, sin embargo, la profundidad del personaje hace que sea uno de los más queridos, por lo que, en esta entrega se vuelven a abrazar esos estereotipos.



Figuras 31 y 32: Personaje de Niko Bellic en el videojuego y una ilustración oficial

6.4.3. *Grand Theft Auto V*

Franklin Clinton: La historia de *Grand Theft Auto V* refleja una realidad moderna, por lo que difiere en el sentido de crítica al crimen de las anteriores entregas. El enfoque de esta entrega está en las historias de sus personajes y en el mensaje que deja cada uno. Franklin, similar al personaje de CJ, ha vivido toda su vida en estereotípicos barrios conflictivos y pobres afroamericanos. Sin embargo, en este juego el personaje de Franklin va mucho más allá. Franklin quiere huir de ese tipo de vida y aborrece a la cultura de las bandas criminales, ya que él aspira a una vida más exitosa y no cree que los crímenes menores le van a llevar a nada. Aunque Franklin intenta escapar este tipo de vida, al conocer al resto de los personajes principales, vuelve a delinquir, pero esta vez con golpes criminales importantes consecuencia de su avaricia. Esta avaricia es lo que le hace perder a muchos de sus amigos de la infancia y lo que le acaba desligando de los barrios en los que creció por completo. Al someter a su personaje al test podemos observar lo siguiente:

Se trata de uno de los personajes protagonistas.

Toma decisiones muy importantes y decisivas en la historia.

Su personaje va mucho más allá de los estereotipos asociados a la cultura afroamericana. Desde un punto de vista crítico, se explora la crisis de identidad del personaje que no pretende perder su cultura o negar sus raíces.



Figuras 33 y 34: Personaje de Franklin Clinton tanto en el videojuego como en una ilustración oficial

6. 5. *Life is Strange*

Los personajes que resultan de interés para este trabajo son: Maxine Caulfield, Chloe Price, Kate Marsh y David Madsen.

— Maxine Caulfield es la protagonista femenina de la historia. Ella es el personaje al que el jugador controla y por ello es un personaje creado para que el jugador pueda sentirse identificado con ella. Es una chica tímida, reservada, muy observadora y empática. Es una gran entusiasta de la fotografía, que usa su cámara para controlar sus poderes de rebobinar el tiempo. Estas características de observadora y tímida la hacen un personaje más bien pasivo que se asemeja a un lienzo en blanco que el jugador debe pintar, haciendo que su personalidad cambie conforme a las decisiones que toma. Según las decisiones que tome el jugador su personaje puede tener dos intereses románticos Warren, un compañero de clases o Chloe, su amiga de la infancia, lo que nos da a entender que el personaje de Max pertenece al colectivo LGTBIQ+. Al someter al personaje de Max a las premisas del test modificado obtenemos los siguientes resultados:

Su personaje es protagonista de la historia y no es secundario.

Sus acciones (a través del jugador) modifican la historia, no es pasivo con respecto a lo que ocurre a su alrededor.

Su personaje es fiel a la idea de una adolescente de 18 años, pues no posee proporciones irreales que la sexualicen y lleva ropa adecuada al ambiente de universidad en el que se desenvuelve. Su personaje no está caracterizado en base a estereotipos que la pongan en una posición negativa por su orientación sexual.

Chloe Price es la otra protagonista de la historia. Ella ha vivido toda su vida en Arcadia Bay con sus padres y su mejor amiga Max, hasta que su vida dio un fuerte giro a los 13 años, cuando Max se mudó a Seattle y su padre falleció en un fatídico accidente de tráfico. Después de perder a las dos personas más importantes de su vida, Chloe amiga trabajó una amistad con otra chica, Rachel Amber. Junto con ella Chloe vivió una adolescencia complicada y rebelde, desafiando a su estricto padrastro David Madsen. Todos estos hechos traumáticos han hecho que Chloe sea una chica complicada, rebelde y desafiante de las normas, que desconfía de las personas y que tiene ataques de ira contra todo y todos. Aun así, Chloe es un personaje complejo de buen corazón que durante los eventos del juego es siempre una amiga fiel para Max, de quien se preocupa. Es un personaje no controlable por el jugador que funciona como principal en la historia. Aplicamos el test modificado en su personaje:

Es un personaje principal de gran importancia para la historia, no secundario.

Es un personaje que realiza acciones que cambian el rumbo de la historia y no se muestra pasivo.



Figura 35: Personaje de Max Caulfield en el videojuego



Figura 36: Los personajes de Max y Chloe se enamoran

La ropa que lleva es de estilo punk, lo que, de más carácter al personaje, y sus proporciones son realistas para una adolescente de 18 años, que nunca es un personaje sexualizado. Como ya se ha mencionado con el personaje de Max, Chloe pertenece también al colectivo LGBTQ+. Aplicando las premisas del test, descubrimos que es un personaje que refleja de manera positiva la situación queer, no como una rareza o amenaza a su integridad como persona.



Figura 37: Personaje de Chloe Price

Kate Marsh es uno de los personajes principales del videojuego, aunque no tiene un papel protagonista. Es una estudiante compañera de Max que sufre de acoso por parte de sus compañeros. Es una chica taciturna pero amable que rápidamente se hace amiga de Max. Mas adelante en la historia nos enteramos del porque de su tristeza, pues sufre de ciber acoso al compartirse en Internet un vídeo íntimo suyo. La falta de apoyo de su familia más el acoso que recibe en clase hicieron que Kate sufra de depresión y en una de las partes del juego trate de suicidarse. Dependiendo de las decisiones que toma el jugador, la chica puede o no salvarse. Esto es, si Max durante el transcurso del juego ha tratado de hablar con ella en alguna ocasión y la ha defendido del acoso, podrá convencerla. El acoso escolar, el trastorno depresivo y el suicidio son siempre temas muy complicados de representar en los medios y que se deben tratar con mucha delicadeza, sin embargo, la crítica popular del juego es muy positiva y confirma que se ha hecho una buena interpretación de ello en el personaje, pues se aborda con el propósito de ayudar y crear conciencia en el jugador o jugadora. Aplicando el test como personaje femenino que padece algún trastorno mental, se obtienen las siguientes conclusiones:

Es un personaje principal y no secundario para la historia.

Algunas de las acciones que toma cambian el desarrollo de la trama, por lo que no es un personaje pasivo.

No es un personaje sexualizado, sino que al igual que el resto de los personajes tratados se representa de forma adecuada como estudiante joven. Como personaje

con depresión no se la retrata como como una loca desconsolada, sino que se ahonda en su carácter y en algunos de los orígenes de sus problemas. Cabe destacar que la depresión es una afección que puede manifestarse de muchas formas y no hay una forma universal de padecerla. En el personaje de Kate Marsh podemos apreciar que, aunque suele sentirse apagada, encuentra formas de alegrarse en algunas ocasiones y su trastorno se manifiesta de otras formas más sutiles, como una falta de cuidado personal que se manifiesta en su pelo, que está cada vez menos peinado. Por lo tanto, se puede concluir que en su personaje se hace una representación realista de este trastorno.



Figura 38: Personaje de Kate Marsh en el videojuego

David Madsen es un personaje principal, pero no protagonista en el videojuego. Es el nuevo marido de Joyce Price, madre de Chloe, y por lo tanto su padrastro. David es un veterano de guerra que sufre de trastorno de estrés postraumático, lo que se manifiesta en una personalidad rígida y en ocasiones controladora. En un momento de la historia, se descubre que David instaló unas cámaras de seguridad en su casa con la intención de vigilar a Chloe por su actitud problemática, lo que hace discutir a la familia. En esta situación Max puede intervenir para convencerlos de perdonarlo o expulsarlo. Sin importar esta decisión, en el final de la historia David salva a Max del secuestrador que estuvo causando las desapariciones en el centro, mostrando una redención en sus actos. David es un personaje complejo que con el transcurso de la historia se demuestra que tratar con personas con algún trastorno mental no es sencillo, pero que no por ello implica que sean malas personas y no puedan cambiar algunos de sus actos. Es un personaje masculino pero que rompe con el estereotipo

masculino de los videojuegos, en primer lugar, porque no es un personaje protagónico o el único que podamos manejar, luego es un personaje que, aunque es fuerte físicamente, muestra sus sentimientos hacia su familia, haciéndolo un personaje más humano. Aplicando el test obtenemos los siguientes resultados:

Es un personaje principal, aunque no es protagonista.

Algunas de sus acciones mueven la historia.

Aunque en un principio pueda parecer un personaje antagonista, más tarde el jugador entiende que es un aliado de Max y Chloe. Es un personaje retratado de forma negativo no por su trastorno sino por su comportamiento controlador dañino y se le da la oportunidad de cambio, siendo que Max se muestra empática de su pasado.

Es un personaje que cumple con todas las premisas del test para ser una buena representación de una persona con algún desorden psicológico.



Figura 39: Personaje de David Madsen en el videojuego

Pese a que este juego tiene un reparto de personajes diversos con los que diferentes colectivos se pueden identificar, se puede decir que hay una falta de representación personajes principales de diversidad racial. Life is Strange cuenta con un gran número de personajes secundarios que encarnan estas diferencias étnicas y pese a que estos personajes no pasan la primera premisa de los test, pues son personajes secundarios, no son personajes de relleno. A grandes rasgos, la historia que cuenta Life is Strange hace una buena representación de minorías, con una gran cantidad de personajes diversos, por los que ha recibido críticas positivas.

7. CONCLUSIONES

Como conclusión a los resultados del análisis, se puede afirmar que la tendencia en cuanto al tipo de personaje que se hace protagonista en los videojuegos está cambiando para representar la diversidad, por lo que se confirma la hipótesis de partida. A medida que ha pasado el tiempo los videojuegos han dejado cada vez más lejos el arquetipo previamente desarrollado y le están dando más importancia que nunca a la representación que sus personajes hacen de la realidad.

En el primer boom de los videojuegos, sobre la década de los noventa, eran muy pocos los videojuegos que se atrevían a crear historias con personajes femeninos como protagonistas, ya que, en la mayoría de los casos, eran personajes figurantes. Sin embargo, fueron estos videojuegos que se atrevieron a crear algo innovador los que acabarían por impulsar una corriente que genera que en la actualidad no sea nada extraño tener a un personaje femenino protagonista. Por desgracia, se ha comprobado que, en una mayoría de ocasiones, el como eran representados estos personajes seguía apelando a un público mayoritario masculino y heterosexual, que se fijaba en el atractivo del personaje más que en su importancia para el videojuego. Nuevamente, el tiempo lo cura todo y actualmente las protagonistas de los videojuegos suelen representarse de una forma no sexualizada y con el que el público femenino se puede sentir identificado. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer pues en muchos videojuegos comerciales se sigue usando a los personajes femeninos como accesorio sexual.

En cuanto a la representación étnica, el problema ha seguido una trayectoria similar al del género, pues en un principio eran pocos los videojuegos que se atrevían a salir de lo seguro para en la actualidad, ser mucho más común. No obstante, surge el mismo problema que en la categoría anterior, pues no es solo importante comprobar si aparecen, sino como aparecen. Aún en la actualidad se sigue recurriendo a estereotipos para representar a personajes de culturas distintas a la occidental u europeísta. De esta manera, los videojuegos más exitosos con protagonistas afroamericanos suelen acompañarlos de la actividad criminal y los personajes asiáticos suelen ser fetichizados. En cuanto a los personajes de otras etnias suelen estar infravaloradas, apareciendo muy poco.

Los videojuegos con representación LGBTIQ+ son menos todavía y se la opinión general es que es una rareza y no es adecuado mostrar a este tipo de personajes en los videojuegos. La forma en la que se suele representar a este tipo de personajes también afecta a esta visión negativa, pues suelen ser representados como provocativos.

Y, por último, es importante crear conciencia en los jugadores y jugadoras sobre la realidad de las personas con discapacidad móvil, que se pueden ayudar de los videojuegos para vivir experiencias que no podrían de otra forma. Así como de las

personas con algún desorden psicológico, no desde una glorificación sino desde un punto de vista realista que las de visibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Agarwal, Apoorv, Zheng, Jiehan, Kamath, Shruti Vasanth, Balasubraanian, Sriramkumar y Dey, Shirin Ann (2015). «Key Female Characters in Film Have More to Talk About Besides Men: Automating the Bechdel Test». En *Proceedings of the 2015 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 830–840). Denver, Colorado: Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/v1/N15-1084>
- Muñoz Carrasco, Aitor (2020). «Historia del videojuego: Nacimiento y desarrollo hasta la actualidad», *Moleqla. Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 38, 1-5 <https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/moleqla/documentos/Numero38/Moleqla2020Verano.pdf>
- Murcia, Alberto (2023). *Informe sobre tendencias actuales en diversidad, inclusión y representación en los videojuegos. Una comparativa entre 2013 y 2023*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III. Madrid. https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2024/03/dosier_Tendencias-en-diversidad-inclusion-y-representacion-en-los-VJ.pdf
- Real Academia Española. (s.f.). «Alteridad». En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/alteridad> [11/02/2025]
- Real Academia Española. (s.f.). «Diversidad». En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/diversidad?m=form> [20/03/2025]
- Real Academia Española. (s.f.). «Estereotipo». En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/estereotipo> [20/03/2025]
- Real Academia Española. (s.f.). «Inclusión». En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n?m=form> [20/03/2025]
- Wikipedia. (s.f.). *Anexo: Videojuegos más vendidos*. Wikimedia Foundation. https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Videojuegos_m%C3%A1s_vendidos [05/03/2025]
- Wikipedia. (s.f.). *Género de videojuegos*. https://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_de_videojuegos [05/03/2025]

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Imagen del videojuego Super Mario, 1987, posteaada en la wiki de Super Mario https://www.mariowiki.com/File:SMB_Peach_Screenshot.png

Figura 2: <https://heroe.fandom.com/es/wiki/Chun-Li>

Figura 3: <https://heroe.fandom.com/es/wiki/Chun-Li>

Figura 4: Imagen del videojuego Undertale, 2015, capturada de un vídeo de YouTube
https://www.youtube.com/watch?v=-yLjxd_MAUe

Figura 5: Imagen del cómic Dykes to wtach out for de Alison Bechdel,
https://www.researchgate.net/figure/Origins-of-the-Bechdel-Test-Excerpt-from-Alison-Bechdels-comic-strip-Dykes-to-Watch-Out_fig3_353674607

Figura 6: [https://residentevil.fandom.com/wiki/Resident_Evil_\(1996_game\)/gallery](https://residentevil.fandom.com/wiki/Resident_Evil_(1996_game)/gallery)

Figura 7: https://as.com/meristation/2020/04/01/reportajes/1585699625_079039.html

Figura 8: https://residentevil4worlds.fandom.com/es/wiki/Ada_Wong

Figura 9: https://residentevil.fandom.com/es/wiki/Ada_Wong

Figura 10: https://residentevil.fandom.com/es/wiki/Alcina_Dimitrescu

Figura 11: https://www.eldiario.es/cultura/cine/lara-croft-feminista-utiliza-ajustados_1_2209009.html

Figura 12: Imagen capturada de un vídeo de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=iuYrIrYprbk>

Figura 13: https://sims.fandom.com/es/wiki/Familia_Comp%C3%B1eras

Figura 14: https://sims.fandom.com/es/wiki/Familia_De_la_Soledad

Figura 15: https://sims.fandom.com/es/wiki/Crear_un_Sim

Figura 16: https://sims.fandom.com/es/wiki/Patricia_Wan

Figura 17: https://sims.fandom.com/es/wiki/Ofelia_Del_Moho

Figura 18: https://sims.fandom.com/es/wiki/Cayetano_Alba

Figura 19: Imagen capturada de un vídeo de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=pZmtGfTj-to>

Figura 20: Imagen capturada de un vídeo de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=pZmtGfTj-to>

Figura 21: Imagen capturada de un vídeo de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=pZmtGfTj-to>

Figura 22: Imagen capturada de un vídeo de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=pZmtGfTj-to>

Figura 23: Elaboración propia

Figura 24: Elaboración propia

Figura 25: Elaboración propia

Figura 26: Elaboración propia

Figura 27: <https://help.ea.com/mx/help/the-sims/the-sims-4/the-sims-4-gender-romance-attraction-guide/>

Figura 28: <https://help.ea.com/mx/help/the-sims/the-sims-4/the-sims-4-gender-romance-attraction-guide/>

Figura 29: https://gta.fandom.com/es/wiki/Carl_Johnson

Figura 30: <https://es.pinterest.com/pin/454300681179439612/>

Figura 31: https://gta.fandom.com/es/wiki/Niko_Bellic

Figura 32: https://ficcion-sin-limit.es.fandom.com/es/wiki/Niko_Bellic

Figura 33: https://omniversal-battlefield.fandom.com/wiki/Franklin_Clinton

Figura 34: https://gta.fandom.com/wiki/Franklin_Clinton

Figura 35: [https://convergence-series.fandom.com/wiki/Maxine_Caulfield_\(%CE%B1\)](https://convergence-series.fandom.com/wiki/Maxine_Caulfield_(%CE%B1))

Figura 36: <https://www.lifeisstrangefans.com/cards/base/season-1/074-pricefield-first-kiss/>

Figura 37: <https://www.giantbomb.com/chloe-price/3005-31244/>

Figura 38: https://www.reddit.com/r/lifeisstrange/comments/162onpn/no_spoilers_why_did_kate_become_one_of_the_most/?tl=es-es&rdt=36392

Figura 39: <https://www.lifeisstrangefans.com/cards/base/season-2/169-david-madsen-before-the-storm-episode-2-variant/>

ZERO FLASH. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE UN PERSONAJE

MARINA PASCUAL RUBIO

GLOSARIO

Artbook: Libro que recopila una selección de ilustraciones con un tema en común de un artista u obra específicos. Muestran tanto el proceso creativo tras una obra como el producto final.

Bodybuilding: Construcción de un personaje utilizando la técnica de combinación de varias figuras, básicas o complejas, con el fin de transmitir las características principales.

Brief: Anglicismo que proviene del latín, significa *breve*. Consiste en dar al artista instrucciones o información en el que se expone de forma organizada los puntos característicos con información acerca del personaje. Ficha con ideas concretas que depende de la producción y el público al que van dirigidos.

Carta de expresiones: Recurso utilizado en las fichas de personajes con el fin de mostrar diferentes expresiones de un personaje.

Character sheet: Forma visual de mostrar diferentes detalles sobre los personajes como su personalidad, ropa, expresiones y diseño.

Clean up: Proceso que consiste en limpiar nuevamente las líneas sucias para finalizar con un boceto que defina bien el resultado final.

Concept Art: Forma de transmitir una idea en forma de imagen para facilitar su comprensión antes del desarrollo final del personaje.

Contrapposto: Recurso utilizado para crear oposición entre las diferentes partes del cuerpo para crear una sensación de movimiento de forma armónica y evitar la monotonía.

Escorzo: Recurso utilizado en la pintura, dibujo y fotografía cuya función es dar una sensación de profundidad.

Espacio negativo: Espacio en negro utilizado en las siluetas de diseños para indicar los lugares en los que hay elementos superpuestos.

Espacio positivo: Espacio en blanco utilizado en las siluetas de diseños para indicar la separación de elementos o mejorar su distinción con la finalidad de destacarlos.

Línea de acción: Línea utilizada para representar la dirección y el movimiento de una figura o composición.

Moodboard: Ficha de inspiración con diferentes imágenes, siluetas, colores y elementos sueltos que ayudan a recopilar los elementos para diseñar al personaje.

Renderizar: Proceso de aplicación de detalles finales a una obra con el fin de otorgar un resultado más realista o atractivo en base a añadir sombras, luces, texturas o degradados.

Rough: Proceso que consiste en comenzar a construir una figura mediante figuras simples. Queda con un resultado poco cuidado.

Target: Es el público al que va dirigido el personaje o el proyecto. Dependiendo del target, tratan unos temas y aspectos determinados. Estos aspectos y temas se ven condicionados por la edad o género del público.

Tie down: Proceso que consiste en limpiar y detallar las líneas sucias del trazo con el fin de mejorar el volumen de la figura.

Turn around: Forma de mostrar al personaje en diferentes ángulos para mostrar los diferentes lados de su cuerpo y detalles sobre la ropa o diferentes rasgos del personaje.

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

Siempre he sentido un gran interés hacia el mundo de la animación, los personajes y las historias de fantasía, pero nunca se me había dado la oportunidad de estudiarlos en profundidad. Este proyecto ha hecho realidad el poder adentrarme en toda la teoría que analiza todas estas características que hacen a un personaje carismático y memorable, y permitiéndome profundizar en el proceso de creación,

desde la idea inicial y las formas básicas hasta su arte conceptual, psicología y sobre todo cómo el color y las formas básicas influyen tanto en el diseño inicial como en el diseño final. Y no solo todo lo anterior, sino que también me ha brindado la posibilidad de adentrarme en el estudio en los diferentes medios y su influencia en las audiencias a las que van dirigidas las obras en las que aparecen.

1. 2. Hipótesis

La hipótesis de este trabajo de investigación es que, estudiando las normas básicas del diseño, que se mencionarán posteriormente, el diseño del personaje puede evolucionar de manera positiva, acercándose más al target para el que está creado y representando mejor el concepto inicial. Por otro lado, con la adquisición de estos conocimientos teóricos, el artista puede aplicarlos y cambiar la percepción que tiene sobre su personaje, es decir, que la percepción del artista sobre su personaje cambia a medida que el artista va evolucionando en su forma de crear.

2. MARCO TEÓRICO

Este marco nos adentra de manera panorámica en las características básicas que conforman un personaje, basándose en diversos estudios, desde la psicología de las formas, teoría de la percepción *Gestalt*, hasta los diseños *cute* y utilizando como referencia libros de artistas reconocidos y creadores de manga y cómics, tales como el artista alemán Marcel Kuhn y su manga *Myth*, la artista francesa Mina Petrovic y su libro *Curso de manga fantástico* o con el curso sobre *Concept Art* de la artista española María Desdren, profesora de la escuela de arte Escola Joso de Barcelona.

2. 1. ¿Qué es el diseño de personajes? Conceptos básicos aplicados

El diseño de personajes es el proceso de crear y desarrollar la apariencia física, personalidad y características de un personaje para una obra, ya sea un videojuego, una película, una serie, un cómic o cualquier otro medio visual. Sin embargo, no solo se tiene en cuenta el aspecto físico del personaje, como su ropa, su paleta de color, su postura y rasgos físicos y faciales, sino también elementos más profundos, como su historia, motivaciones y cómo estas características se reflejan en su diseño físico. El objetivo es hacer que el personaje sea único, memorable y adecuado para la narrativa o el entorno en el que aparece. Para crear un diseño de personaje acorde a la idea que se quiere representar, hay una serie de conceptos que deben estudiarse y entenderse, tales como la anatomía o el volumen que ayudan a construir mejor el personaje.

ANATOMÍA	VOLUMEN	<i>CONTRAPPOSTO</i> Y ESCORZO
<p>Dependiendo de las formas geométricas que utilicemos y el público al que va dirigido el personaje, se empleará una anatomía u otra. Por ejemplo, en una serie animada para niños, se aplicará una anatomía en base a figuras geométricas más básicas para que los personajes sean más comprensibles, mientras que para una serie de animación para adolescentes o adultos se puede aplicar una anatomía más compleja. Para ello, hay que comprender el funcionamiento del cuerpo. Se pueden utilizar como referencias (si el personaje es humano) nuestro propio cuerpo o guiarnos a través de fotografías y diferentes libros y estudios de anatomía. Las referencias y el uso de modelos son importantes para poder estudiar la figura y las poses de los personajes que vamos a crear o analizar. Sin embargo, no se recomienda calcar las proporciones directamente. La función de estos recursos es ayudarnos a entender cómo funcionan las proporciones para luego aplicarlas e interpretarlas con un estilo propio.</p>	<p>Entender el volumen de las formas es clave para construir al personaje. El volumen comienza a partir de los elementos geométricos que se han escogido para comenzar creando al personaje para, más adelante, ir definiéndolas y crear figuras más complejas. Todo tiene un volumen determinado. Un ejemplo común es el paso del cuadrado al cubo. Al comprender mejor el volumen de varias figuras, es posible simplificar para facilitar el trabajo y/o trabajar más rápido, ya que los movimientos quedan automatizados gracias a la memoria muscular.</p>	<p>El contrapposto y el escorzo son dos términos que hacen referencia a diversas técnicas para dar profundidad y crear dinamismo. El contrapposto es un término italiano utilizado para designar la oposición de las diferentes partes del cuerpo de forma armónica. Esto ayuda a crear una sensación de movimiento y dinamismo que evita que la figura esté en una posición frontal y con una postura monótona. El escorzo es un recurso utilizado en el dibujo, pintura y fotografía con la función de dar una sensación de profundidad en base a colocar algunas partes del cuerpo más cerca del punto de vista de la obra.</p>

Tabla 1. Elaboración propia

2. 2. Estudio de la forma

Podemos entender la forma como la manera de obtener información de aquello que nos rodea en la exploración que hacemos de nuestro entorno cercano, aquello que lo distingue e identifica, a partir de la conjugación de líneas, puntos, planos, colores, texturas, huecos, relieves, etc. En definitiva, constituye el aspecto sensible y, sobre todo, visible de las cosas.

El estudio de la forma supone tratar de comprender no solo la representación de las cosas, sino también su composición y estructura, en definitiva, conocer el camino recorrido en la generación de un resultado final. Solo a través del análisis y la observación se puede alcanzar la capacidad de síntesis y simplicidad necesaria para la utilización de los códigos propios formales y su aplicación para el lenguaje gráfico y visual.

CÍRCULOS	CUADRADOS	TRIÁNGULOS
Los círculos se suelen asociar con cosas suaves, inocencia, cercanía, unión y en algunos casos, poder. Sugieren cosas infinitas y unidas junto a una sensación de movimiento debido a sus infinitos ángulos. Son utilizados también en algunos casos para atraer la atención o alejarla. Debido a esto, los círculos son utilizados principalmente en protagonistas, figuras maternas, niños pequeños y mascotas, lo que contribuye a que el espectador piense que se trata de personajes amigables y confiables. Para representarlos correctamente, se deben implementar figuras ovaladas o círculos en algunas partes de su diseño, como en el cabello, ropa o cuerpo para transmitir ese sentimiento de cercanía.	Los cuadrados se utilizan principalmente para denotar que el personaje es fuerte, recto, robusto, confiable, terco y servicial. Estas figuras se ven a menudo en protagonistas reprimidos, figuras paternas y protectoras y personajes con un rol de apoyo. Producen una sensación de confianza en uno mismo. Esto sucede porque las figuras rectangulares suelen utilizarse para comunicar valores como fortaleza, estabilidad o rigidez. Dependiendo del cuadrado puede dar una u otra sensación: las formas cuadrangulares evocan sensación de comodidad, pero también de ser alguien poco cuidadoso. Debido a esto, las formas cuadradas se utilizan muy a menudo en superhéroes. Por otro lado, dependiendo de su	Los triángulos se asocian con el poder, el movimiento, la velocidad y en ocasiones con la armonía. Dependiendo de la dirección a la que estén apuntando pueden significar estabilidad o inestabilidad, poder, energía, conflicto o fuerza. No obstante, otros significados que pueden tener son el progreso, jerarquía o leyes. Los triángulos son las formas más dinámicas. Se utilizan principalmente para crear personajes antagónicos, siniestros o maliciosos y suelen comunicar agresividad y peligro. Es una figura totalmente opuesta a lo que representa el círculo y se puede utilizar junto a otras figuras básicas en personajes añadiendo esta forma a sus ojos, pelo y orejas para hacer ver al

<p>Algunos de los personajes más notables que siguen esta composición pueden ser Pocoyó (Pocoyó), Genio (Aladdin), Kirby (de la saga de videojuegos de Kirby), Doraemon (Doraemon, el gato cósmico) y Tristeza (<i>Inside Out</i>).</p>	<p>orientación los rectángulos pueden significar una cosa u otra: orientados verticalmente suelen hacer referencia al progreso o al poder (qué mejor ejemplo que los rascacielos), mientras que los que están orientados horizontalmente representan la estabilidad y la calma. Algunos ejemplos destacados son: Ira (<i>Inside Out</i>), Jeff (Clarence), Rubí y Granate (<i>Steven Universe</i>), Bob Esponja (Bob Esponja), Carl Fredicksen (<i>Up</i>), All Might (<i>My Hero Academia</i>).</p>	<p>personaje más agresivo o peligroso. Por otro lado, su uso puede indicar precisión o control, por lo que se puede utilizar en personajes experimentados en sus habilidades o sabios en un área particular. Algunos ejemplos notables son Sonic (<i>Sonic the Hedgehog</i>), Bill Cypher (<i>Gravity Falls</i>), Maléfica (La Bella Durmiente), Waluigi (Super Mario), Silas Karlisle (<i>Beyblade Burst</i>) o Bakugou (<i>My Hero Academia</i>).</p>
 <p>Figura 1: Doraemon</p> <p>Fuente de la Imagen: https://www.giantbomb.com/doraemon/3005-17757/</p>	 <p>Figura 2: Ira</p> <p>Fuente de la Imagen: https://insideout.fandom.com/wiki/Anger?file=Anger.webp</p>	 <p>Figura 3: Waluigi</p> <p>Fuente de la Imagen: https://mario.fandom.com/es/wiki/Waluigi?file=Waluigi_SMP.png</p>

Tabla 2. Elaboración propia

2. 3. El *bodybuilding* y la combinación de varias figuras

Lo más importante es que la inspiración directa en una figura no sea tan evidente, por lo que es importante ocultarlo añadiendo otras figuras para complementar la principal además de transmitir algo más con el personaje como sus rasgos y/o personalidad. Por ejemplo, un personaje principalmente compuesto por círculos que también posee en su diseño elementos puntiagudos como pinchos o triángulos puede expresar que el personaje es enérgico y amable, así como puede ser

violento en ocasiones o experimentado en un área. Por otro lado, esto se puede representar, además, gracias a las poses del personaje.

Tomando el ejemplo anterior, si el personaje está posando formando un triángulo no es necesario que contenga más elementos triangulares en su diseño. Un ejemplo notable es Po, de Kung Fu Panda.



Figura 4: Po, *Kung fu Panda* Fuente de la Imagen: <https://scuolaintelligenzaemotiva.it/kung-fu-panda-arte-insegnare/>

2. 4. Entender las siluetas

Las siluetas son la manera de transmitir información únicamente con su forma corporal. Al diseñar un personaje a partir de formas básicas, los diseñadores suelen guiarse por la silueta del personaje para ver si es posible entender fácilmente lo que representa sin necesidad de ver al personaje completo con color. Gracias a la silueta es posible ver un diseño distinto y único sin tener en cuenta los detalles internos del personaje y entender lo que intenta transmitir en general. Para esto, es recomendable utilizar las figuras geométricas simples mencionadas anteriormente y cambiar las proporciones del cuerpo para que pueda transmitir el concepto de la forma más clara posible. Las figuras deberán estar situadas cuidadosamente en las diferentes partes del personaje para que puedan diferenciarse entre sí al mismo tiempo que se unifican entre ellas. Sin embargo, colocar demasiadas figuras complejas en un único lugar puede hacer que el diseño pierda todo su significado inicial.

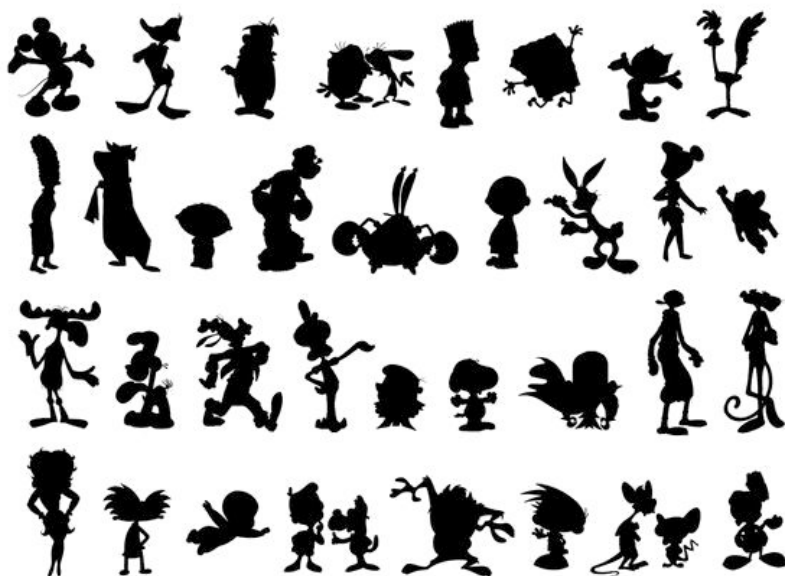


Figura 5: Siluetas en negro de diferentes personajes. Fuente de la Imagen:
https://globalnerdy.com/wordpress/wp-content/uploads/2008/04/cartoon_silhouettes.gif

Es recomendable dibujar al personaje en un punto de vista de 3/4, ya que permite ver muchos más detalles desde ambos puntos de vista del cuerpo que la cantidad de información que recibiríamos desde un punto de vista frontal. Por otro lado, la pose da mucha información acerca de la personalidad del personaje o sus acciones. Para representar mejor esto, es recomendable exagerar la pose inicial con la que se presenta y hacerla casi irreal, que no sea natural o algo que se vería en la vida real.

2.5. *Concept art*

Se trata de transmitir una idea en forma de imagen para que sea más fácil de entender para poder comenzar su desarrollo. Se utiliza en las empresas para hacer una lluvia de ideas antes de empezar a trabajar y su finalidad es distinta dependiendo del uso que vaya a tener el personaje (por ejemplo, se va a utilizar en videojuegos, una serie animada, un cómic... Estos son algunos de los medios para los que se puede idear un personaje en un *Concept Art*. Un *Concept Art* no tiene por qué ser una imagen detallada del producto final, sino que busca transmitir la idea de la mejor forma posible y ayudar a trabajar a partir de ese diseño en el proyecto a desarrollar. Por eso las lluvias de ideas y bocetos son muy útiles para una idea inicial.

2. 6. Tipos de producción

A continuación se exponen algunos ámbitos en los que el diseño de personajes está muy presente.

Animación	No trabaja únicamente una persona, sino un grupo pequeño dedicados a la lluvia de ideas. Varios artistas trabajan en una serie de conceptos con sus ideas propias y luego las comparten para llegar a una idea común. Al llegar a esa idea común, deciden la pose, paleta de colores y respetan y eliminan algunos elementos hasta llegar al diseño final. Es importante decir que esta técnica se lleva a cabo en empresas grandes y no es exclusiva de la animación.
Editorial, cómic, manga y libros ilustrados	En el sector editorial en España lo más común es que una única persona se encargue de trabajar todos los aspectos durante el <i>Concept Art</i> . Sin embargo, el diseñador no se encarga únicamente del <i>Concept Art</i> , sino también de presentar al personaje, las ilustraciones interiores del libro, la portada y algunos efectos visuales. No obstante, antes de llegar al concepto final del personaje, se debe presentar un brief, y poner las imágenes para que la editorial pueda aprobar el diseño. En otros países, como Japón, esto no suele ocurrir, ya que la editorial le puede encargar el trabajo a varias personas para que trabajen en equipo en diferentes aspectos: boceto, entintado, color, fondo...
Videojuegos	Depende del tipo de videojuego, el formato, el público y la empresa. En una empresa AAA piden que el personaje esté renderizado y detallado con formas hiperrealistas o incluso una empresa que trabaja en juegos casuales más pequeños también pide que se encargue del diseño más de un artista. En las empresas más pequeñas, una o dos personas se suelen encargar del diseño de personajes e ilustraciones, mientras que el director del proyecto o el director en el apartado de diseño es quien aprueba o deniega el diseño presentado.

Tabla 3. Elaboración propia

2. 7. Proceso de trabajo

Aún si es bueno dejarse llevar por ideas sueltas, es recomendable seguir una metodología de proyecto para poder ofrecer el mejor diseño posible. A nivel de diseño de personajes es muy recomendable seguir varios puntos:

Búsqueda de referencias e inspiraciones.

El rol y arquetipo del personaje

Partir de un *brief*

2.7.1. Búsqueda de referencias e inspiraciones

Se suelen utilizar moodboards. Es un tablero con imágenes, colores, siluetas y elementos con la finalidad de hacer un collage con todas las inspiraciones e ideas para diseñar un personaje. Hay herramientas muy útiles destinadas a este proceso, como Pinterest o Milanote, que permiten tener todas las imágenes e ideas organizadas en un solo sitio. Otras inspiraciones las podemos encontrar en libros de arte como los artbooks o en libros ilustrados para ver fondos o detalles que pueden aplicarse a otros personajes propios.

2.7.2. El rol y arquetipo del personaje

El rol del personaje consiste en el papel que va a tener el personaje en la historia. Hay ciertos casos en los que el diseño no va acorde con la personalidad o la historia del personaje, pero en la mayoría de las ocasiones, sí. El arquetipo del personaje cumple funciones básicas en la trama o en la historia y no necesita una descripción completa de su personalidad porque es fácilmente identificable y normalmente sigue un patrón de elementos que se repite en diversos personajes y obras. No tiene necesariamente que ver con su físico, sino con su personalidad. Un ejemplo notable puede ser el arquetipo del tsundere, que suelen ser personajes fríos y bordes en el exterior, pero que en contadas ocasiones y en su interior, son amables, por ejemplo, Natsuki (*Doki Doki Literature Club*), Bakugou (*My Hero Academia*). Esto ayuda a conocer a otros personajes que tengan una personalidad y unas características similares para trabajar en sus expresiones y poses.

2.7.3. Brief

El *brief* es un anglicismo que significa *instrucciones* o *información* y proviene del latín *breve*. Es una lista con varios puntos en la que se exponen los detalles del personaje que se va a diseñar como la edad, el sexo, la nacionalidad o la especie... El *brief* suele ser muy sintético y con ideas muy precisas. El tipo de brief expuesto va a depender de la producción a la que va a ir dirigido.

Finalidad del *brief*.

El objetivo: ¿a quién va dirigido el personaje? En este caso, puede ir dirigido a una empresa de videojuegos, de animación, una editorial... El estilo empleado deberá ir acorde al público para el que está dirigido (por ejemplo, no es lo mismo diseñar un Pokémon, que está dirigido a un público infantil y adolescente que a una serie para adultos). Dependiendo del público, habrá que tener en cuenta la simplicidad de las formas, los colores, el concepto...

La estructura: son las partes o secciones que componen el elemento que vamos a crear.

El estilo: va acorde al público y normalmente el cliente suele aportar información acerca del estilo que debe sugerir a partir de referencias o inspiraciones externas gráficas, como otros personajes o colores.

Sin embargo, no todos los clientes incluyen un *brief*, sino que el artista puede hacer sugerencias y aportar ideas y concordar en unos parámetros determinados y deberán comunicarse hasta llegar a una conclusión antes de empezar a trabajar en el diseño. Cuanta más información detallada aporte el cliente, más facilidad tendrá el artista para trabajar en su *brief* y llegar al concepto e idea del cliente. Al no tener suficiente información inicial en el *brief*, el artista se verá obligado a hacer más pruebas y cambios hasta llegar al diseño e ideas finales que tiene el cliente en mente. Por tanto, cuanto más se delimite el *brief* inicial, más fácil será crear un diseño concreto.

2. 8. Elementos de los personajes

Pueden ser físicos o psicológicos:

Físicos: algunos elementos físicos pueden ser el género, la edad, su ocupación, raza o su vestimenta. La actitud, pose, expresión, vestimenta y detalles dan una idea a los personajes del trasfondo del personaje.

Psicológicos: tienen que ver el arco narrativo, los cambios mentales del personaje a lo largo de la historia, sus motivaciones y miedos, objetivos y carácter. Sobre las motivaciones y objetivos, no es lo mismo una motivación que un objetivo. El objetivo del personaje es su meta final, pero la motivación es lo que desencadena el porqué del objetivo. Un ejemplo claro son los objetivos de los Senkuns (Desafío Champions Sendokai), que es proteger la tierra para que no sea invadida, mientras que su motivación es lo que los anima a evitar este desastre.

2. 9. Empezar a diseñar

Tras tener las inspiraciones, datos principales, moodboard y referencias listas, ya es posible empezar a diseñar al personaje. Sin embargo, si se trabaja con un brief con inspiraciones previas, no es necesario seguir todos estos pasos.

Diseñar a partir de siluetas negras: trata de diseñar un personaje teniendo en cuenta sus espacios positivos y negativos. Estos espacios van a ayudar a que se entienda mejor el personaje (ejemplos: Mickey Mouse, Sonic, Goku).

Primera fase	Cuando se tienen que crear varios personajes, una de las técnicas es comenzar realizando manchas negras rápidas en base a los parámetros incluidos en el brief. Es importante que salgan de forma natural y no pararse a pensar en los detalles. La idea es hacer figuras lo más distintas posibles entre ellas para tener más ideas y variedad.
Segunda fase	Crear variaciones de las primeras añadiendo más detalles. Un consejo es elegir las siluetas más interesantes de la fase anterior. Lo importante es crear nuevas variaciones a partir de las siluetas seleccionadas.
Tercera fase	Se escogen las siluetas más interesantes o con más variedad de la fase anterior y se introducen más detalles con colores secundarios, como blanco o gris. Se van construyendo lentamente los detalles del personaje para empezar a definirlo.
Cuarta fase	Tras haber dado detalles a las siluetas anteriores, se eligen de nuevo tres o cuatro y se detallan aún más.
Quinta fase	Se elige la silueta más interesante o que más de adapte a lo que estamos buscando, se añaden detalles y se delimita aún más la silueta.

Tabla 4. Elaboración propia

2. 10. Elementos para la creación del personaje

A continuación se verán las diferentes formas de darle más personalidad a un personaje.

2.10.1. Ropa

El estilo de la ropa en un personaje es muy importante, ya que puede ayudarnos a representar su personalidad, función o rol y metas u objetivo en la historia que aparece. Uno de los ejemplos más claros son los personajes que llevan armadura, ya que se asocian con la fortaleza y el poder físico o porque suelen pelear, por lo que deben llevar una coraza protectora para defenderse de los ataques. Por otro lado, un

personaje con una toga puede percibirse como un mago o un clérigo que se dedica a la magia o tener un rol secundario importante, como ser una figura de autoridad.

Para definir mejor la vestimenta de los personajes, es importante clasificarlas teniendo en cuenta sus propiedades, como la precisión histórica ¿Dónde transcurre la historia? ¿En un mundo real o fantástico? ¿La ropa va acorde a la época histórica en la que transcurre la historia? En el caso de que la historia transcurra en la realidad, la vestimenta debería ser acorde a la ropa que se llevaría en el mundo real. Por otro lado, si la historia se desarrolla en un mundo fantástico y los personajes pertenecen a éste, la ropa debería ir acorde a la sociedad del propio mundo.

2.10.2. Elementos para dar más personalidad

Hay una serie de elementos destacados en un personaje que permiten que sea reconocible y que al mismo tiempo le dan más personalidad. Esto es con el fin de hacer que no sean genéricos y destaquen sobre otros. Los elementos faciales y corporales para hacer que un personaje sea reconocible pueden ser cambiar la estructura corporal por ejemplo, añadir marcas en la cara ayudan a darle más personalidad. Un personaje con cicatrices cuenta una historia y puede estar estrictamente relacionado con la violencia, y un personaje con pecas puede indicar que es alegre, inocente o despreocupado.

En cuanto al cabello, si el estilo es poco convencional, el personaje se percibe como alguien individualista, creativo o expresivo. Las trenzas y las coletas sueltas quedan bien para representar que un personaje es algo torpe o aventurero. El color del cabello también influye en la personalidad del personaje (vid. apartado 2.11). Una o más partes de pelo coloreadas de un tono distinto al del resto del pelo pueden contar una historia o simbolizar una habilidad mágica que pueda tener el personaje. Por otro lado, cuando se trabaja con más de un protagonista, se intenta que el pelo de cada uno de los miembros del grupo sea diferente, tanto en estilo como en color. Tener un color representativo ayuda mucho a definir al personaje dentro del grupo.

En el caso de los ojos, su forma puede ser un gran indicador de la personalidad del personaje. Los ojos caídos, suelen asociarse con personajes amables, dulces y tímidos (ejemplo: Umemiya de *Wind Breaker*). Los ojos inclinados, se asocian con personajes serios, con una voluntad fuerte o misteriosos (ejemplo: Sung Jinwoo, de *Wind Breaker*). Los ojos redondos, están asociados con personajes alegres, extrovertidos, simpáticos y adorables (ejemplo: Millenium, de *My Hero Academia*). Las cejas, al ser combinadas con la forma de los ojos, ayudan a reforzar la personalidad del personaje.

2. 11. Color

El color es uno de los aspectos más importantes en lo que a definir la personalidad de un personaje se refiere. Puede dar muchas pistas sobre su personalidad o contar su historia, aunque también puede tener relación, en el caso de estar en un mundo de fantasía, con sus poderes y habilidades.

2.11.1. Influencia del color en el diseño

Los colores elegidos para los personajes están influidos por su entorno, pero también dicen mucho acerca de su personalidad y carácter de una manera u otra, además de transmitir emociones. Para esto es importante entender la psicología del color. Es recomendable utilizar dos colores: uno principal, que definirá su personalidad y un color secundario que va a tener la función de apoyo y va a tener una relación con el principal.

2.11.2. El significado de los colores

ROJO	Cada tonalidad tiende a tener un significado distinto, pero, en general, es el color de la pasión, tanto del amor como del odio. El rojo se asocia con la guerra, la sangre, la vida y la muerte. Representa la intensidad, la energía, el coraje, el peligro. Marte, de la mitología romana, es el dios de la guerra y curiosamente su planeta es rojo. Los personajes con diferentes tonos de rojo, por lo general, son determinados, confiados o enérgicos, pero también representan la ira y la maldad, que se utiliza para personajes intimidantes o villanos que se guían por la ira.
NARANJA	Es el color de la diversión, lo exótico y lo llamativo. También es el color de la tristeza por la nostalgia, los recuerdos, los anhelos y la pérdida.
AMARILLO	Es el color más contradictorio debido a todos sus usos y representaciones. Por un lado, puede representar emociones positivas, como el optimismo, la luz la felicidad, la diversión, la calidez, pero también puede representar los celos, la traición, la enfermedad, la cobardía o el peligro. Este color puede usarse en personajes optimistas y extrovertidos con un entusiasmo o energía positiva pero también puede usarse en personajes tímidos o frágiles que necesitan ser protegidos. Combinado con otros colores como el negro puede significar un estado de alerta o peligro, lo que podemos ver en avispa, abejas o incluso en señales de tráfico.
VERDE	Es el color de la naturaleza, la esperanza, la fertilidad, la salud, la suerte o la juventud. Los personajes que utilizan este color suelen ser equilibrados y armoniosos, y los tonos más claros se asocian con la vitalidad, la curación o la frescura, lo que es útil para personajes que son vivos u optimistas. Por otro lado, los tonos más oscuros se asocian con lo venenoso (especialmente si se

	combina con el violeta, su color contrario), la envidia, los celos, el asco o las enfermedades. Se utiliza mucho en personajes que son manipuladores.
AZUL	Es el color más versátil. Es un color neutro, armónico y dependiendo de la tonalidad puede evocar un sentimiento u otro. Representa la calma, la serenidad y la confianza. Los personajes que utilizan principalmente este color dan la sensación de ser confiables, tranquilos e independientes. Los tonos más oscuros están relacionados con la tristeza, el anhelo, la depresión, el misterio, la profundidad, la frialdad o el miedo a lo desconocido y se utilizan para personajes melancólicos o villanos, mientras que los más claros se asocian con la calma, la simpatía, la inocencia y la amistad. También es el color de las ideas y la fantasía, el color de lo irreal, las ilusiones, los espejismos y de la inteligencia y la racionalidad. En general, depende mucho de su tonalidad y todas las variantes del azul pueden representar elementos positivos o negativos.
VIOLETA	Es el color de la magia, la teología, el misterio, lo esotérico, la sofisticación o la realeza. Al combinarse con el azul, potencia la sensación de magia, ya que ambos colores representan entre sí lo espiritual y lo divino además de crear un contraste entre sí. Los personajes asociados a este color suelen ser enigmáticos, elegantes y poderosos. Sus connotaciones positivas están relacionadas con la creatividad, el realismo o incluso la libertad. Se utiliza para personajes artísticos y poco convencionales. Los tonos claros están más asociados con la magia, la hechicería y las criaturas mágicas, pero los tonos más oscuros se asocian con la tristeza o la melancolía, por lo que se utiliza en personajes trágicos o para dar una sensación de suspense, lo que es ideal para personajes misteriosos o reservados.
ROSA	Se asocia con la feminidad, la dulzura, la inocencia o el romanticismo. Los personajes con este color se perciben como amables o queridos. Los tonos claros se asocian con la juventud, mientras que los tonos oscuros se utilizan para representar la sensualidad, la pasión o a veces incluso el peligro. También se asocia con personajes jóvenes que son rebeldes o inconformistas. Son inteligentes y buscan salirse de lo convencional.
BLANCO Y NEGRO	El blanco es el color de la pureza, la inocencia y lo impoluto. Los personajes con este color se asocian con la honestidad o la virtud. El uso del color blanco se suele utilizar para hacer destacar otros colores o elementos del diseño. También puede asociarse con el vacío y la frialdad, la autoridad, la divinidad y el poder, que son características propias de personajes líderes o mentores estrictos. El negro se asocia con el poder, la historia, la elegancia, la negatividad, o la maldad. Los personajes asociados a este color suelen ser fuertes y misteriosos. Como el blanco, puede representar la ausencia de color para ayudar a otros colores a destacar o para crear un contraste. Este color es ideal para personajes intimidantes o peligrosos y crea una sensación de disconformidad, rebeldía u oscuridad, es utilizado en personajes desafiantes, pues el color más asociado con la maldad.

Tabla 5. Elaboración propia

2.11.3. Paletas de colores

Proceso previo al colorear un personaje. Como se ha mencionado anteriormente, se escogerá un color principal que represente la personalidad del personaje y una serie de colores secundarios para complementar. Estos van a ser los llamados colores de apoyo.

Para crear una paleta de color es importante tener en cuenta la búsqueda de referencias y el moodboard mencionado con anterioridad. Para esto, es recomendable escoger imágenes que sirven de inspiración y ofrecen las sensaciones que el personaje se va a encargar de transmitir. En caso de no querer utilizar referencias o moodboard, se puede trabajar directamente desde cero y tener en cuenta la psicología del color para tratar de transmitir lo mejor posible quién es nuestro personaje.

2. 12. Fichas de personaje

¿De qué consta una ficha completa?

Pose inicial: es la forma en la que se va a mostrar al personaje. Da la información inicial de lo que va a definir al personaje. Aporta toda la información para completar el resto de la ficha. Es recomendable que sea dibujado en 3/4 para mostrar el mayor volumen e información posible del personaje, cosa que, si estuviera dibujado de perfil o de frente, no la tendríamos.

Turn around: es la forma de mostrar al personaje en diferentes ángulos de todos los lados de su cuerpo, aunque los tres ángulos principales son la vista frontal, lateral y trasera. Aporta toda la información necesaria y es obligatorio para proyectos de animación. El color en el turn around no es importante, ya que viene otorgado por la pose inicial del personaje. ¿Por qué se hace un turn around en proyectos externos a la animación? Porque ayuda mejor a entender cómo se van a comportar diversos elementos del personaje como su ropa en múltiples ángulos y puntos de vista.

Hoja de expresiones: las hojas o fichas de expresiones ayudan a conocer las expresiones del personaje en base a su personalidad y cómo se va a comportar en diferentes situaciones. Son esenciales para videojuegos y animación, pero también son un recurso esencial al trabajar en cómic y manga, donde las expresiones faciales y emociones son lo más importante.

Jugar con las expresiones: acentuar ciertas características faciales del personaje ayuda a que las expresiones transmitan mejor los sentimientos y que el diseño tenga más personalidad. La información de las expresiones puede ayudarnos a averiguar su estado de ánimo y su personalidad habitual, o incluso si el personaje está mintiendo. Esto sucede, por ejemplo, cuando la expresión de los ojos y de la boca transmiten señales contrarias. Un truco para hacer esto correctamente es utilizar referencias tanto

de expresiones propias como de expresiones que se pueden encontrar en internet. Aquí hay varios ejemplos de expresiones básicas:

Para felicidad: Cejas levantadas o en una pose relajada; boca levantada o abierta; ojos abiertos, parte de una emoción intensa.

Para tristeza: ojos y cejas caídas; boca hacia abajo, en una expresión triste apoyándose en la barbilla; ojos muy abiertos en caso de expresar duda o miedo.

Para enfado: cejas y ojos arqueados hacia abajo; boca recta, dependiendo de su elevación transmitirá una cosa u otra o enseñando los dientes.

Poses dinámicas y líneas de acción: es una línea imaginaria y base de la pose dinámica que ayuda a definir toda la pose, dirección y movimiento del personaje. La línea de acción mantiene un equilibrio según las proporciones del personaje (Vid. Anexo 1).

2. 13. La presentación del diseño de personajes

Para la presentación final es importante maquetar el diseño creado de forma ordenada, añadiendo en diferentes partes de la ficha los puntos mencionados anteriormente. También es importante añadir información que se considere necesaria, como la paleta de colores, objetos representativos, símbolos u otros detalles que compongan al personaje.

La persona que vaya a recibir el personaje no tiene por qué saber arte, simplemente va a decidir si le gusta o no. Para ayudar a convencer al cliente, se recomienda hacerlo estético, ordenado y visualmente cuidado para apoyar el trabajo realizado.



Figura 6: Concept Art de Igris. Fuente de la Imagen:

https://www.reddit.com/r/sololeveling/comments/18s22v0/igris_concept_art/

3. METODOLOGÍA

3. 1. Objetivos

Con este proyecto la intención es realizar un estudio de las diferentes características que conforman un personaje, desde las formas básicas en las que toma inspiración, pasando por el proceso del arte conceptual y los diferentes pasos como la psicología o el uso del color y cómo influye éste en la personalidad y el diseño del personaje. También quiero hacer un estudio sobre cómo se crean personajes dependiendo del medio y el público al que se dirija la obra con el fin de entender por qué son así los diseños. Finalmente, aplicando todos estos conceptos, quiero hacer una evolución de mi personaje para comprobar si el público puede reconocer los cambios de diseño por los que ha ido pasando a lo largo de los años.

Con todo esto se podría determinar que el objetivo principal es:

Comprobar, a través de público objetivo, que existe una evolución positiva en el diseño del personaje.

Como objetivos secundarios:

Estudiar los diferentes elementos que conforman un personaje como método de aprendizaje y futura aplicación en el diseño propio.

3. 2. Estudio de caso

La metodología de investigación que se ha escogido es el estudio de caso. Dado que es un proceso con un resultado final, se ha cuidado el poder mostrar tres partes del proceso de evolución tanto del personaje como de la investigadora/creadora.

3. 3. Diseño de la investigación

Este trabajo de investigación está dividido en tres partes y se comenzará desde una perspectiva general, realizando una introducción amplia del diseño de personajes y tratando conceptos generales, tales como los conceptos básicos, las formas y siluetas, la importancia del concept art durante el proceso de desarrollo, la ropa, el color y diversos recursos para facilitar la creación del personaje para luego presentarla a un público determinado.

En segundo lugar se analizará un personaje reconocido del mundo de la ficción para aplicar los elementos estudiados en la primera parte de este trabajo de investigación. Se estudiará su diseño físico, diseñadores e inspiraciones, su participación y desarrollo en la historia y su influencia en el resto del elenco de


personajes de la obra, el target al que van dirigidos, explicando diferentes detalles y llegando a una conclusión sobre si el diseño va acorde al público al que va dirigido o si, por el contrario, no representa bien el concepto.

Para finalizar, en la tercera y última parte de este estudio, se estudiará la evolución estética y psicológica de una de mis creaciones y mi evolución como artista. Se mostrarán los diseños e inspiraciones iniciales, los diseños intermedios y el proceso de creación teniendo en cuenta la teoría estudiada y finalizando con el diseño definitivo. También se explicarán, aplicando los conocimientos aprendidos, los elementos que lo conforman, tanto psicológicos (como su carácter, personalidad y qué ha influido en ellos) como físicos, tratando las figuras básicas y la pose hasta la indumentaria y el uso del color. Además, se ha creado una encuesta para valorar si se reconocen las características desarrolladas con la evolución del diseño del personaje a lo largo de los años en un grupo de edad de adolescentes de 16 a 18 años.

3. 4. Instrumento de recolección de datos

Para recoger la información acerca de los elementos que más parecen haber evolucionado al personaje, se ha realizado una encuesta a través de Google Forms, una página web enfocada a crear formularios que son rellenados con el fin de recoger la opinión y el punto de vista sobre mi personaje. Para ello, se han preparado preguntas generales para cada uno de los diseños tales como la sensación que produce el diseño de personaje, los elementos físicos que se destacan en su diseño y el target al que va dirigido. Finalmente, se ha hecho una última pregunta en la que se comparan el primer diseño y el último en el que la persona que esté respondiendo la encuesta tiene que indicar aquellos elementos físicos que más han ido evolucionando.

Encuesta:

	¿Qué sensación te da este diseño de personaje?
	Es audaz Es serio Es sereno Es reflexivo Es amable
	¿Qué destacarías sobre su aspecto?
	Sus ojos y su mirada
	Su indumentaria y forma de vestir
	La largura de su cabello

	<p>¿A qué público o grupo de edad crees que está dirigido este personaje?</p> <p>Infantil</p> <p>Adolescentes</p> <p>Juvenil</p> <p>Adultos</p>
--	---

Tabla 6. Preguntas sobre el primer diseño

	<p>¿Qué sensación te da este diseño de personaje?</p> <p>Es audaz</p> <p>Es amable</p> <p>Es introvertido</p> <p>Es reflexivo</p> <p>Es sereno</p>
	<p>¿Qué destacarías sobre su aspecto?</p> <p>Sus ojos y su mirada</p> <p>Su forma de vestir</p> <p>Su pose</p> <p>Su cabello</p>
	<p>¿A qué público crees que va destinado?</p> <p>Infantil</p> <p>Adolescentes</p> <p>Juvenil</p> <p>Adultos</p>

Tabla 7. Preguntas sobre el segundo diseño


	<p>¿Qué sensación te da este personaje?</p> <p>Es violento</p> <p>Es introvertido</p> <p>Es audaz</p> <p>Es serio</p> <p>Es amable</p>
	<p>¿Qué destacarías sobre el personaje?</p> <p>Su postura</p> <p>Su mirada</p> <p>Su cabello</p> <p>Su forma de vestir</p> <p>Su carácter</p>
	<p>¿A qué público crees que va destinado?</p> <p>Niños</p> <p>Adolescentes</p> <p>Jóvenes</p> <p>Adultos</p>

Tabla 8. Preguntas sobre el tercer diseño


 The image shows two versions of a character design side-by-side. On the left is an initial sketch of a blonde male character with short hair, wearing a blue tunic with a gold emblem. On the right is the final, more detailed design of the same character. He has longer, wavy blonde hair, a more elaborate blue and gold outfit with a long teal cape, and is in a dynamic, leaping pose holding a long wooden staff with a blue gem at the top. The final design includes more intricate details like gold buttons, a sword at his waist, and brown boots with gold accents.	
<p>¿Qué elementos crees que han evolucionado en el diseño final con respecto al diseño inicial?</p> <p>La indumentaria</p> <p>La forma y largo del cabello</p> <p>La postura</p> <p>Las formas utilizadas</p> <p>La mirada</p> <p>La forma de los ojos</p>	

Tabla 9. Preguntas sobre la evolución del diseño con respecto al inicial

4. ANÁLISIS DE UN PERSONAJE PROPIO ZERO FLASH




Evolución	
Inicial	
Intermedio	
Actual	

Tabla 10: Evolución del personaje

El personaje que se estudiará es Zero Flash, un personaje creado por la investigadora y que ha recibido muchos cambios de diseño, personalidad e historia a lo largo de los años. El personaje fue concebido como un Guardián dentro de su universo, *Beyond This Universe*, un proyecto propio titulado así y planteado para un manga. Un Guardián es un ser con poderes y habilidades superiores a los demás con la capacidad de hacer magia y viajar en el tiempo. Veamos una descripción del origen detrás de su concepto, historia, diseño y su evolución con el paso de los años.

4. 1. ¿Quién es zero flash? Su historia y la historia de *Beyond This Universe*

Zero Flash es un personaje perteneciente a mi proyecto personal, *Beyond This Universe*, que sigue la vida de Alana, una niña que, tras la muerte de su mejor amigo, descubre que hay unas criaturas llamadas Necroespíritus que están asesinando a gente en la tierra sin ningún motivo aparente. Alana, tras descubrir que es uno de los Guardianes, viaja a un mundo paralelo a la Tierra, el Inframundo, lugar original de los Necroespíritus. Allí se encuentra con Zero Flash, quien se convierte en su mentor y figura de hermano mayor quien le guía por este mundo desconocido para ella y le enseña a controlar sus poderes como Guardiana.

4. 2. Origen, concepto inicial y evolución del concepto

Zero Flash se creó con la intención de ser una figura de mentor para Alana y guiarla a medida que va avanzando la historia, enseñándole un mundo desconocido para ella y ayudándole a controlar sus habilidades. Zero Flash, al ser uno de los Guardianes del Universo, tiene como habilidad principal el control del tiempo, por lo que puede ver el pasado y el futuro de cualquier individuo y viajar tanto al pasado como a los posibles futuros para estudiarlos. Zero Flash, por otro lado, como habilidad secundaria puede controlar y crear magia, canalizándola a través de su arma, un báculo.

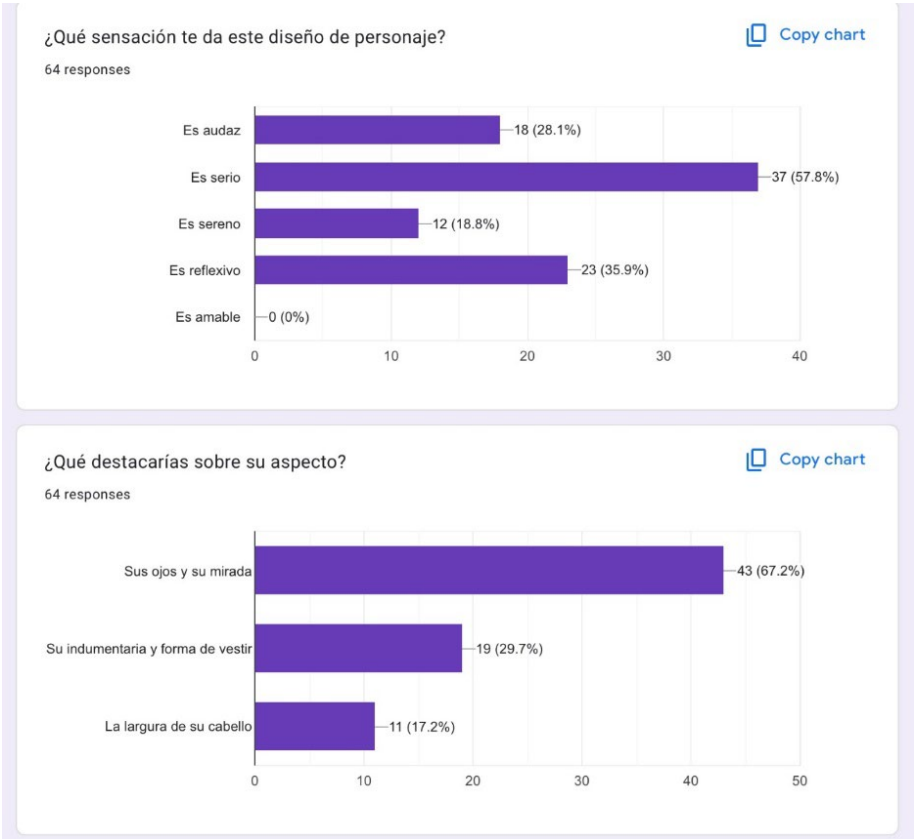
En su concepto inicial el personaje iba a tener el cabello corto y castaño, ojos verdes y una indumentaria más similar a la de un mago o presentador de un circo, con un sombrero de copa y traje con muchas capas largas y pesadas. Sin embargo, con ese diseño no daba la sensación de ser un personaje aventurero y con un rol tan importante en la historia, ya que tiene un papel protagónico. El diseño cambió a una ropa mucho más estilizada con una indumentaria que llevaría un personaje aventurero, con más correas, cinturones, unas botas y la eliminación del sombrero, pero sin dejar de ser un personaje formal (hay que recordar que sigue siendo una figura importante en el universo), por lo que se añadió una camisa y se cambió la forma de la capa. De esta forma, el diseño se aproximaba tanto a la idea de un personaje aventurero con la capacidad de hacer magia como a un personaje poderoso con gran influencia en el universo al que pertenece.

En su diseño final, por otro lado, se acentuaron estas características: el cabello se hizo más largo y se mantuvo la misma forma que en sus versiones anteriores y se mejoraron elementos como la capa, las botas, las correas y los guantes. Sin embargo, el cambio más notable que se puede apreciar es la postura y la mirada del personaje. En esta nueva postura, mucho más violenta que la anterior, está a la defensiva, a punto de atacar o lanzar un hechizo, y a pesar de que es una postura adelantada, los ojos del personaje están mirando en dirección opuesta, es decir, con sólo la postura del

personaje se esta representando su habilidad de viajar en el tiempo, ya que está mirando tanto al futuro como al pasado. La expresión facial es más seria, pero al mismo tiempo da la sensación de ser alguien reflexivo que piensa antes de atacar y la forma de los ojos ayuda a acentuar la idea de que es un personaje que tiene un cargo importante.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado está dedicado a las respuestas de la encuesta realizada, del que se ha hablado anteriormente, así como a las diferentes preguntas.



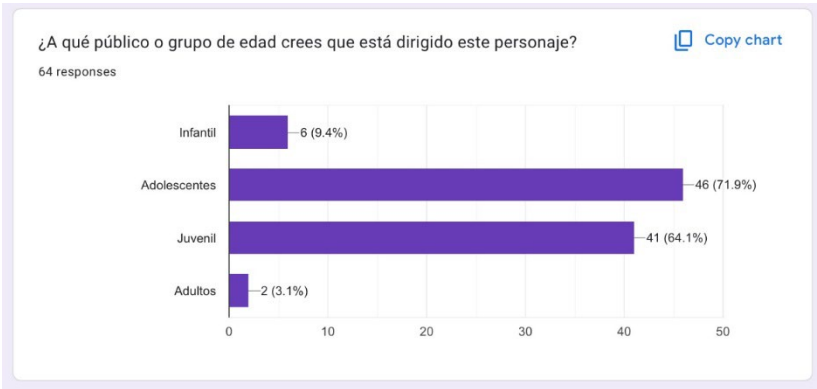
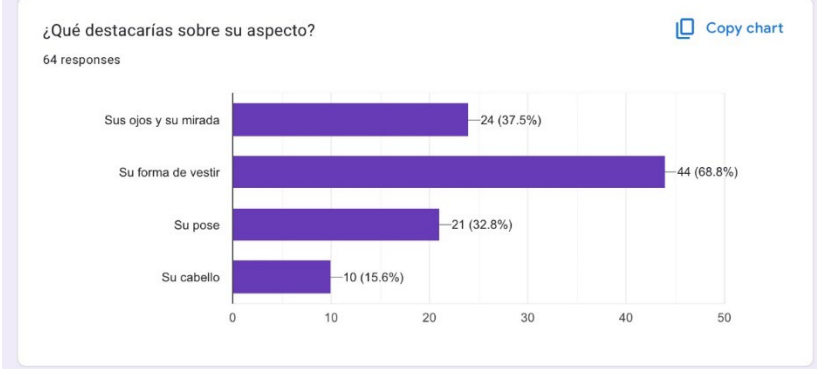
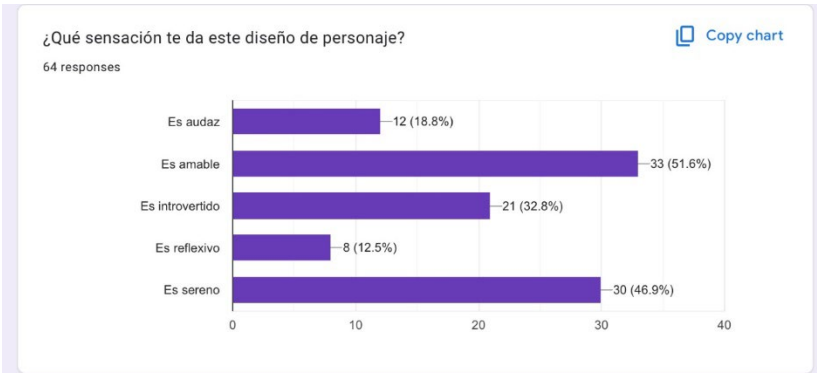


Figura 7. Respuestas sobre el diseño inicial del personaje



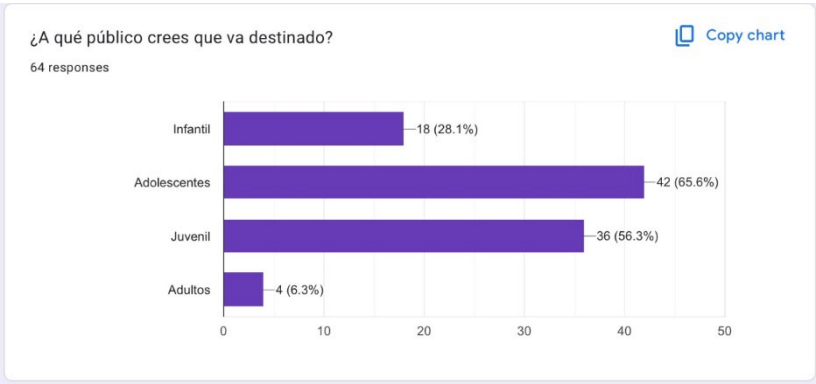
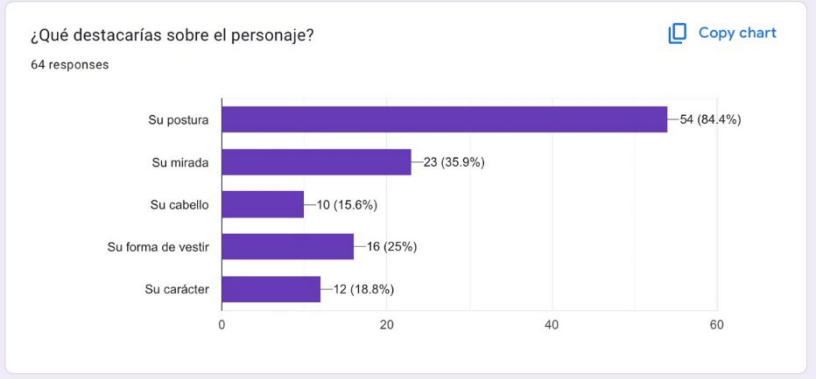
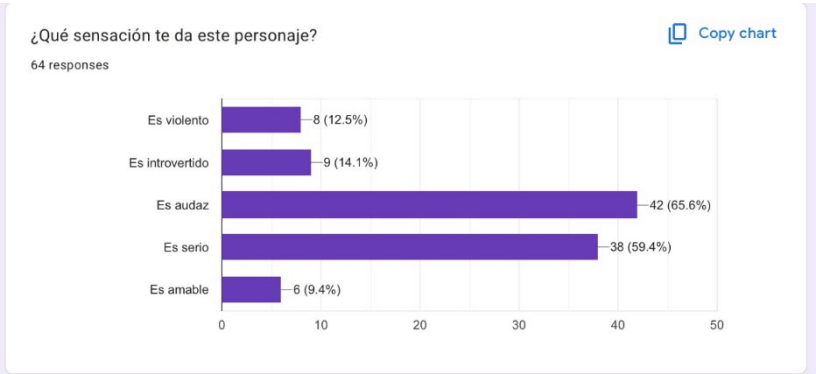


Figura 7. Respuestas sobre el diseño intermedio



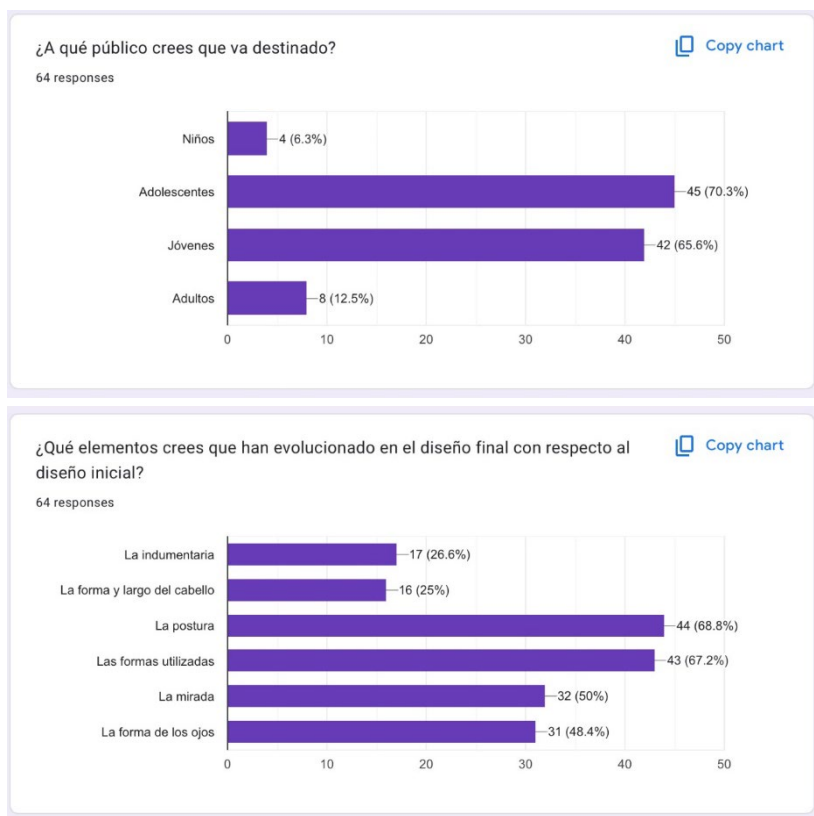


Figura 8. Respuestas sobre el diseño actual

Con respecto al diseño inicial, un 57,8% afirmó que el personaje les daba la sensación de ser serio y un 35,9% afirmó que sentían que era reflexivo. Sobre su aspecto, la opción más destacada fue sobre la mirada del personaje, con un 67,2%. La mayoría seleccionaron que el personaje estaba destinado para un público conformado por adolescentes y jóvenes.

En cuanto al segundo diseño, un 51,6% contestó que el personaje les resultaba amable y un 46,9% respondió que era sereno. En esta pregunta, además, un 32,8% indicó que el personaje parecía sereno y amable. Sobre su aspecto, la gran mayoría contestó que lo que más les llamaba la atención era su forma de vestir. Por último, las respuestas sobre el target al que va dirigido se mantuvieron también en este diseño, acabando con un 65,6% de respuestas indicando que el personaje parece ir dirigido hacia un público adolescente y un 56,3% contestando que el personaje puede ir dirigido para un público juvenil.

Con el diseño final de Zero Flash, un 65,6% de los encuestados respondió que el personaje les daba la sensación de ser audaz y, algo por debajo, un 59,4% contestó

que el personaje parece ser serio. Sobre el diseño, un 84,4% respondieron que lo que más les llamaba la atención era su postura, mucho más clara que en los anteriores diseños. En cuanto al target, volvieron a repetirse una vez más: un 70,3% indicó que el personaje parece ir dirigido hacia un público adolescente y un 65,6% respondió que parecía ir dirigido hacia un público juvenil.

Para finalizar, la última pregunta fue la más igualada en cuanto a las respuestas. Una pequeña parte contestó que los elementos que más habían evolucionado eran el cabello y la indumentaria del personaje. La mitad de los encuestados respondió que aquellos elementos que habían recibido más evolución eran la forma de los ojos y la mirada del personaje. Pero las respuestas que más se repitieron fueron en cuanto la postura del personaje y las formas utilizadas, teniendo un 68,8% y 67,2% de respuestas respectivamente.

6. CONCLUSIONES

Pudiendo ahora responder a la hipótesis inicial de si un personaje puede evolucionar de manera positiva a medida que el artista que lo ha creado va adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades, sí, es posible que el artista cambie la percepción sobre su personaje a medida que va adquiriendo nuevos conocimientos e inspiraciones. Los conocimientos aprendidos no solo permiten mejorar aspectos técnicos del personaje, como las figuras básicas que lo componen o la cohesión entre los diferentes elementos, sino que también propician un enriquecimiento constante de la concepción creativa del artista. Con cada avance, el personaje evoluciona de manera orgánica, reflejando el crecimiento personal y artístico de quien lo crea. Las encuestas realizadas respaldan esta idea, ya que la mayoría de los participantes señalaron que los cambios más significativos en el personaje se centran en la postura y las formas utilizadas. También se han cumplidos los objetivos propuestos, ya que se ha hecho un estudio de todas las características y su aplicación.

Este cambio de enfoque y las modificaciones en la representación del personaje no solo están relacionadas con una mejora técnica, sino también con un proceso más profundo de experimentación y adaptación a nuevas ideas y contextos. Esto lleva a la conclusión de que el artista, al acumular experiencia y conocimiento, incorpora nuevas técnicas y estrategias en su trabajo. Como ejemplo, la transición hacia la creación de poses más dinámicas es un claro reflejo de este proceso, ya que permite al artista transmitir con mayor claridad las emociones, valores y características del personaje y, en consecuencia, conecta mejor con el público. Del mismo modo, el uso constante y cuidadoso de las figuras básicas como base para construir formas más complejas ayuda a estructurar de manera coherente los personajes, facilitando su comprensión visual y asegurando que cada elemento se integra de forma armoniosa en el diseño general.

Asimismo, esta investigación nos permite reflexionar sobre la importancia de los elementos básicos en la creación de personajes icónicos. No solo en el caso de artistas individuales, sino también en el ámbito más amplio de la cultura visual popular. Personajes que han dejado huella en la sociedad, desde Mickey Mouse con las formas geométricas simples de sus orejas y rostro, hasta figuras contemporáneas como los Pokémon o Bob Esponja, comparten el uso de siluetas definidas y características estilísticas que recurren a estos principios básicos del diseño. Estos ejemplos muestran cómo, a lo largo del tiempo, los artistas siguen un camino similar de simplificación y estilización de formas, creando personajes fácilmente reconocibles y profundamente enraizados en la memoria colectiva.

Para finalizar, la evolución de los personajes refleja tanto el crecimiento técnico del artista como su capacidad para adaptarse a nuevas influencias, generando figuras que no solo cumplen un papel estético, sino que también transmiten significados, emociones y valores que van a conectar con el target.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnheim, Rudolf (1999). *El pensamiento visual*. Ed. Paidós Ibérica S.A.
- Hofmann, Armin (1996) *Manual del Diseño Gráfico. Formas, síntesis y aplicaciones*. Ed. Gustavi Gili. Barcelona.
- Kanpmann, Lothar (1972). *Espacios y volúmenes*. Ed. Bouret. Italia.
- What is shape language? (s. f.). https://www.waltdisney.org/sites/default/files/2020-04/T%26T_ShapeLang_v9.pdf [12/09/2024]
- Kuhn, Max (2024). *Draw Like a Mangaka: The Complete Beginner's Guide to Learning to Draw Manga*. Ed Walter Foster Publishing.
- Naghdi, Amin (2024) *Shape language character design [Complete Guide 2021] Examples*. Dream Farm Studios. https://dreamfarmstudios.com/blog/shape-language-in-character-design/#Shape_language_Square [02/07/2024]
- Petrovic, Mina (2017). *Manga Crash Course Fantasy: How to Draw Anime and Manga*, Step by Step. Penguin.
- Walker, Andrew Liszewski (2024). *8 Real-Life robots that inspired Big Hero 6*. Gizmodo. <https://gizmodo.com/8-real-life-robots-that-inspired-big-hero-6-1643663925> [06/11/2024]

ANEXOS

ANEXO 1. EL CONTRASTE DE DIFERENTES PERSONAJES EN BASE A DEMOGRAFÍAS DIFERENTES

¿Cómo funcionan los diseños de personaje en base a la demografía a la que están dirigidos? Vamos a ver un ejemplo de diseño de personaje que aparece en la animación 3D y está enfocado a un público joven.



Baymax

Figura 9. Big Hero 6

Fuente: <https://www.thmatazos.com/noticia/big-hero-6-baymax-returns-nueva-pelicula-disney-xd/>

Baymax es un personaje enfocado a una demografía muy joven, ya que el target del personaje es desde niños pequeños hasta preadolescentes. Pertenece a la película animada de Disney *Big Hero 6*.

Información general de la obra en la que aparece

Big Hero 6 se estrenó el 19 de diciembre de 2014 en España y fue dirigida por Don Hall y Chris Williams y distribuida por Walt Disney. Ha recibido varios premios, así como el premio de la Academia por ser la Mejor Película animada del 2014. Esta película está inspirada en la obra *Big Hero 6* de *Man of Action Studios*.

La película trata de Hiro, un estudiante que compite en peleas de robots creados por sí mismo. Su hermano mayor, Tadashi, le muestra su nuevo invento: Baymax, un robot enfermero dedicado al cuidado de las personas. Tras conocer al profesor y a los amigos de su hermano, decide que quiere estudiar en el Instituto Tecnológico que también es la universidad de Tadashi. Hiro crea los Microbots, unos robots que le ayudan a ganar la demostración para poder entrar a la universidad. Sin embargo, el instituto explotó, acabando con la vida de Tadashi y el profesor Callaghan, el profesor de su hermano.

Tras esto, recuerda la existencia de Baymax, quien lo ayuda tras hacerse daño. Hiro detecta que uno de sus Microbots sigue vivo y le pide a Baymax que averigüe hacia dónde quiere ir. Ambos acaban en una bodega abandonada y descubren que los Microbots de Hiro son controlados por un hombre con una máscara kabuki. Hiro cree que él es el causante del incendio y para luchar contra él hace unas modificaciones en Baymax, programándole con artes marciales y creando una armadura. Los amigos de su hermano también se crean unas armaduras basadas en sus talentos para reforzar sus habilidades. Explorando, descubren grabaciones acerca de un teletransportador y una piloto que termina desintegrándose. El enmascarado les descubre y ellos huyen, pero revelan que su identidad es la del profesor Callaghan, el profesor de Tadashi que supuestamente había muerto en el incendio.

Hiro elimina la programación de enfermería de Baymax y le ordena matar a Callaghan. Los héroes intentan detenerlo, pero salen heridos. Tras recuperar la programación anterior, Baymax se disculpa y sus amigos convencen a Hiro de que no estaba tomando la decisión adecuada. Cuando sus amigos abandonan el lugar, Hiro y Baymax intentan buscar a Callaghan, pero Baymax tiene dañado el escáner. Hiro intenta quitarle la programación de cuidador, pero Baymax se lo impide mostrándole vídeos de Tadashi construyéndolo. Hiro decide no matar a Callaghan.

Cuando se reencuentran con sus amigos, Hiro se disculpa, pero Callaghan intenta abrir otro portal y descubren que la piloto que murió era la hija de Callaghan. Hiro y Baymax buscan distraer a Callaghan para enviar los Microbots a otra dimensión y Baymax descubre a la piloto al otro lado del portal. Siguiendo su programación, van a buscarla, pero al regresar al mundo real una colisión destruye los propulsores de Baymax. Los demás salen del portal salvados por Baymax y la policía detiene a Callaghan. Tiempo después, Hiro reconstruye a Baymax tras encontrar su chip en uno de los propulsores.

Creador, diseñador y equipo de diseño.

Los diseñadores de Baymax son Shiyoonn Kim, Jin Kim y Kevin Nelson. Querían diseñar un robot que no se hubiera visto nunca en ningún otro medio. Originalmente Baymax iba a ser concebido como un robot que cambiaba de forma con el agua, construido por Hiro para un trabajo de clase. En esta idea original, Baymax iba a tener la personalidad del padre fallecido de Hiro para mantener su memoria viva, pero al mismo tiempo convirtiéndose en su mejor amigo y mentor. Los directores de la película, Don Hall y Chris Williams, quedaron encantados con los conceptos iniciales, ya que el robot transmitía la energía y sensación de ser un hermano mayor de Hiro. La artista Lisa Keene lo describió como achuchable. Ya que había sido creado recientemente, en este caso por el hermano mayor de Hiro, lo concibieron con una personalidad similar a la de un bebé, con comportamientos dulces pero ingenuos. Los movimientos de Baymax están inspirados en las crías de pingüinos

Proceso de creación y conceptos originales.

Don Hall y un grupo de productores viajaron al *Robotics Institute* en *Carnegie Mellon University*. Donde vieron un brazo inflable robótico que el científico Christopher Atkeson le mostró en profundidad a Don Hall. Por otro lado, el diseño facial del personaje está inspirado en las campanas suzu, que se pueden encontrar en los templos japoneses de Shinto. Para su exoesqueleto, el artista Kevin Nelson comentó que le recordaba a las momias incas y diseñó sus brazos y piernas de forma que fueran inflables pero que desaparecieran al estar desinflado, mientras que el resto de huesos de su exoesqueleto se doblarían para poder caber en su caja de almacenamiento. Para la armadura al tener el chip de batalla activado, concertaron un encuentro con Mays, el diseñador global de Ford en ese momento, quien les recomendó simplificar la armadura con formas sencillas y líneas claras influenciadas por el diseño de diversos coches.

Personalidad

Big Hero 6 nos muestra a Baymax, quien fue programado por Tadashi para ser amigable con el resto de personas. Está diseñado para mejorar lo máximo posible la salud, para satisfacer al ser humano y está dispuesto a todo para alcanzar su objetivo. A pesar de sus conocimientos, Baymax no deja de tener una personalidad y comportamiento inocente, hasta en ocasiones su inocencia puede recordar a un niño. Sin embargo, al activar el chip de artes marciales, deja su objetivo principal y se vuelve violento, pero al final prevalece la finalidad con la que fue creado.

Target

El personaje, así como la película, están enfocados a un público infantil y adolescente, pero el largometraje en general está enfocado a toda la familia.

Las formas redondeadas en su cuerpo y su personalidad adorable hacen sea fácil el empatizar con el público. La historia cuenta con problemas con una resolución sencilla y satisfactoria, lo que ayuda a las familias qué largometraje elegir que sea apto para todos los miembros de la misma.

Inspiraciones

Aunque su inspiración principal proviene directamente del robo de la serie de cómics de Marvel *Big Hero 6*, se mantuvo únicamente su diseño físico original, ya que la finalidad y psicología del personaje cambiaron por completo. Para llegar a este diseño inicial, los diseñadores explicaron varias de las inspiraciones en las que se basaron, tales como Boxie, un robot que posee varios sensores y cuya finalidad es transmitir empatía; los trajes de asalto táctico, unos esqueletos biónicos utilizados por el ejército o RIBA II, un robot cuidador enfocado a ayudar a pacientes en silla de ruedas o con dificultad de movimiento.

CÁNCER DE PÁNCREAS: MÁS ALLÁ DEL DIAGNÓSTICO, UNA HISTORIA DE VIDA Y SUPERVIVENCIA

LOURDES LLORENTE DE VENA

1. JUSTIFICACIÓN

El cáncer es una enfermedad con una gran repercusión social, y cuyo diagnóstico suele causar un gran impacto tanto en el enfermo como en su entorno, y desde esa perspectiva, el propósito de este proyecto es investigar la repercusión social de su padecimiento.

Hoy en día, es difícil encontrar a alguien que no tenga en su círculo cercano un conocido que ha sido diagnosticado con esta enfermedad, por lo tanto, es un tema de plena actualidad.

Desde un punto de vista personal, este proyecto está motivado porque en el ámbito familiar de la autora se ha sufrido un caso complicado de cáncer de páncreas, y con este trabajo se intentará analizarlo y ver cómo ha afectado tanto a la enferma, como al resto de sus familiares.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es el cáncer?

Para poder entender cómo el cáncer puede afectar socialmente a las personas que lo tienen cerca, es necesario conocer de qué trata esta enfermedad. Cáncer, según la Organización Mundial de la Salud (OMS)

es un término amplio utilizado para aludir a un conjunto de enfermedades que se pueden originar en casi cualquier órgano o tejido del cuerpo cuando células anormales crecen de forma descontrolada, sobrepasan sus límites habituales e invaden partes adyacentes del cuerpo y/o se propagan a otros órganos.

Esta enfermedad supone una carga física, mental, e incluso financiera para un gran conjunto de familias, muchas veces generando directamente otros trastornos mentales como son la depresión, ansiedad, estrés postraumático... El concepto de cáncer tiene una connotación negativa, ya que es la segunda causa mortal más frecuente en el mundo (OMS). Los tipos de cáncer más habituales en los hombres son el de pulmón, próstata, colorrectal, estómago e hígado, mientras que el cáncer de mama, colorrectal, pulmón, cuello uterino y tiroides son los más comunes entre las mujeres. Aunque el cáncer de páncreas no es uno de los más frecuentes, es uno de los más agresivos.

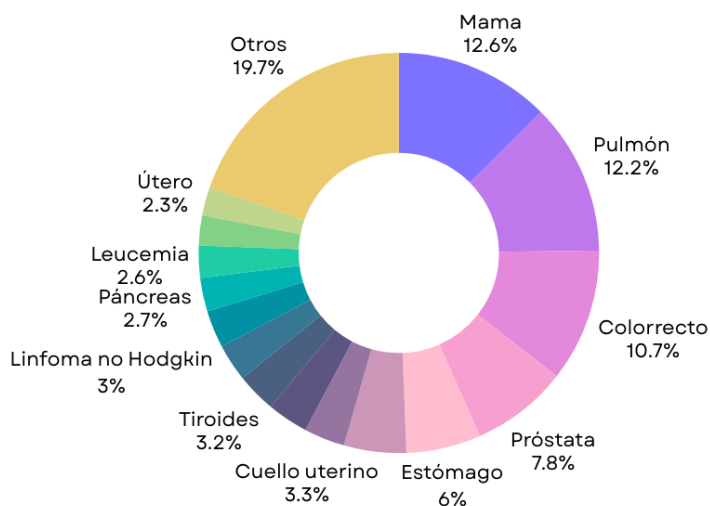


Figura 1. Cánceres más frecuentemente diagnosticados. Estimación para 2020, ambos sexos (masculino y femenino).

Fuente: GLOBOCAN 2020.

2. ¿Qué es el cáncer de páncreas?

Centrándonos en el cáncer de páncreas, objeto de este estudio, es uno de los tumores más agresivos del tracto digestivo. Según el periódico El País (Linde, 2023)

Tres motivos diabólicamente entrelazados hacen del cáncer de páncreas el más letal de todos, con tasas de mortalidad superiores al 95% en los más peligrosos: no da señales hasta que suele ser demasiado tarde (la media de supervivencia tras el diagnóstico es de cinco meses), es tremendamente agresivo y los fármacos, o no funcionan de entrada o generan resistencias que los convierten en inútiles.

Es preciso añadir que el páncreas está situado en un lugar complicado, detrás del estómago y colon, y en contacto con otras importantes estructuras abdominales, que hacen propicia la extensión del tumor a otros órganos.

Entre sus síntomas más comunes se encuentran el dolor de abdomen o de espalda, la pérdida de peso y falta de apetito, náuseas y vómitos, agrandamiento de la vesícula biliar o del hígado, entre otros.

Una de las opciones de solución al encontrar uno o varios tumores en el páncreas es su extracción, generando consecuentemente una diabetes. “La diabetes es una enfermedad metabólica crónica caracterizada por niveles elevados de glucosa en sangre. La más común es la diabetes tipo 2, aunque también existe una de tipo 1, que no se puede prevenir” según la OMS.

Muchas de las veces que se diagnostica una diabetes hay posibilidad de sufrir un cáncer de páncreas.

Hace años se observó que los pacientes con cáncer de páncreas tenían niveles elevados de azúcar en sangre un promedio de tres años antes de la aparición del cáncer. Además, se descubrió que los pacientes que tenían niveles más altos de azúcar en sangre, algo más de 125 mg/dl, padecían tumores más grandes,

comenta Quironsalud (2020).

Sin embargo, también hay otra posibilidad, cuando este proceso sucede al revés: aparece un tumor maligno, y por lo tanto debe extraerse dicho tumor, y eso conlleva la extirpación de parte o la totalidad del páncreas, generando como consecuencia una diabetes.

Lo que no se conoce tanto son los efectos secundarios de la diabetes, una enfermedad que de un momento a otro puede poner en riesgo la vida de quien lo sufre porque son muchos los factores que pueden influir en los cambios de nivel de glucosa

sanguínea. Desde una baja (hipoglucemia) a una alta concentración (hiperglucemia) de azúcar en la sangre.

Fruto de su peligrosidad, es necesario aprender a vivir con ella, y realizar una serie de cambios en la rutina para poder mantener los niveles que produce la enfermedad constantes, mediante: cambios en la dieta, tanto en los alimentos como en la cantidad y la combinación; hacer ejercicio; tener la insulina siempre a mano, y en un buen estado ; y sobre todo, que quien la sufra se conozca bien a sí mismo y cómo actúa la enfermedad en su cuerpo, dado que en cada individuo es diferente, y aunque hay características comunes, no a todos les afecta de la misma manera.

Por lo tanto, la diabetes no es una enfermedad que te haga alejarte de tu rutina, o realizar cambios extremos en tu día a día, pero sí necesariamente requiere que, tanto a la persona que lo padece como a su entorno, sean personas más responsables y que tengan un mayor control sobre cómo están sus niveles de glucosa en cada momento.

2. 3. ¿Qué es un diagnóstico?

A la hora de hablar de esta enfermedad, también es necesario hablar de en qué consiste un diagnóstico. Un diagnóstico es la identificación de una enfermedad, lesión, etc., a partir de unos síntomas determinados. A veces este proceso es complicado ya que antes de obtener una conclusión hay un periodo de tiempo en el que el paciente sabe que le sucede algo, pero no conoce lo que es, incluyendo una gran variedad de posibilidades desde la más leve, como un simple catarro, hasta una grave, como en este caso es el cáncer, por lo que se somete a diversas pruebas para buscar su diagnóstico final lo más preciso y rápido posible.

El paciente, una vez iniciado el proceso de pruebas médicas, pasa por una angustia sobre todo cuando hay posibilidad de padecer una enfermedad grave. Los médicos habitualmente tienden a situar a sus pacientes en la peor de las posibilidades u opciones, hasta conseguir un diagnóstico preciso. Para esto se deben tener en cuenta muchos factores como son la edad, género, condiciones médicas, factores ambientales y psicosociales en general, entre otros.

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
<45 años	5.920	10.018	15.938
45 a 64 años	51.437	47.954	99.391
>64 años	104.321	67.014	171.335
Todas las edades	161.678	124.986	286.664

Tabla 1 - Estimación del número de nuevos casos de cáncer en España para el año 2024 (excluidos los tumores cutáneos no melanoma)

Fuente: Red Española de Registros de Cáncer (REDECAN).

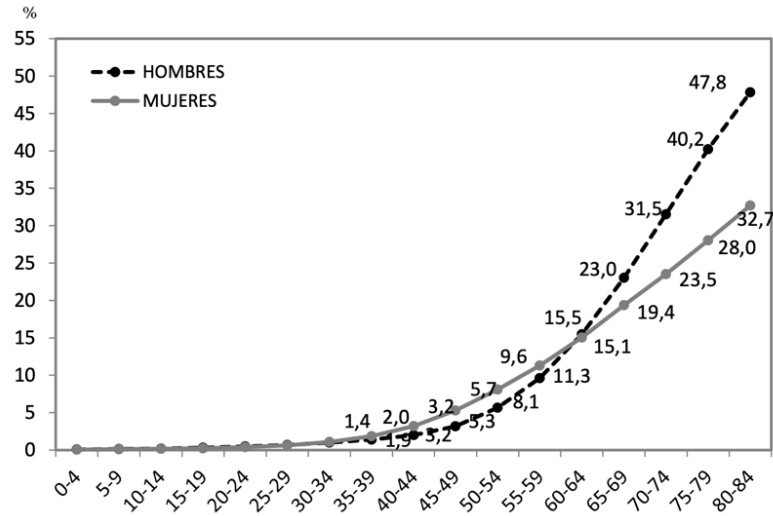


Figura 2. Probabilidad (%) de desarrollar un cáncer (excluidos los tumores cutáneos no melanoma) por sexos en España el año 2024.

Fuente: Red Española de Registros de Cáncer (REDECAN).

2. 4. Etapas del duelo de Kübler-Ross

Tras el diagnóstico de una enfermedad crónica, como es el cáncer, la mente humana sigue unas etapas similares a las que se siguen en un duelo, ya que provoca en la mayoría de los casos pérdida de salud, y cambios en el estilo de vida.

Según UNICEF (2020) "El duelo es la reacción normal ante la pérdida ya sea la pérdida de una persona querida, un animal, un objeto, etapa o evento significativo",

consiste, en resumen, en una nueva adaptación emocional a la realidad. Según las características de cada individuo, su edad, personalidad, experiencias o los factores que le han marcado a lo largo de su vida, el duelo se llevará de una u otra forma, por ejemplo, hay gente que sufre unas fases más rápido que otras. Todas las personas a lo largo de su vida pasan por uno o varios procesos de duelo.

Sea cual sea la pérdida, tiene una serie de efectos en las personas y en general, suelen percibirse tanto en la dimensión física, como en la emocional, la cognitiva, la conductual, la social y la espiritual.

La psicóloga suiza, Elisabeth Kübler-Ross (citada por Moral de la Rubia y Miaja 2015), describió, en 1969, una serie de etapas psicológicas, estudiándolas primero en casos de enfermedades y luego en una serie de casos concretos que tenían como consecuencia principal una pérdida más leve, ya que ambas situaciones pueden marcar la vida de los individuos. La mayoría de las fases nombradas por esta psicóloga son comunes a todos los procesos de duelo y a cada una de las personas, independientemente de las individualidades de cada sujeto, y preparan a quien lo vive para afrontar una posible pérdida más extrema.

Las etapas propuestas en la teoría de Kübler-Ross son cinco.

Negación

Es la fase inicial que se produce cuando aparece la pérdida que ha ocasionado el duelo. Se puede entrar en un estado de shock y no ser capaz de asimilar lo ocurrido, muchas veces, llegando a negarlo y autoconvenciéndose de que no es cierto, aunque hay otras ocasiones en las que los sujetos simplemente rebajan la importancia de la situación porque no son capaces de admitir la pérdida. La frase que podría definir los pensamientos de una persona al recibir un diagnóstico puede ser: “Esto no me puede estar pasando a mí”

Ira

Después se entraría en la fase de ira, emoción que surge de la rabia creada en el momento que se es consciente de lo sucedido. Aquí, las personas tienden a buscar un culpable, incluso habiendo situaciones en los que los propios sujetos piensan que son ellos mismos los que tienen la culpa de todo, con pensamientos como “si hubiera hecho...”, “si no hubiera actuado así...”, y también, la cuestión interna de por qué les ha tocado a ellos y no a los demás.

En este caso, el enfermo diagnosticado podría reaccionar de manera explosiva, sintiendo enfado o indignación hacia su condición. Con un sentimiento de impotencia ante lo que percibe como una injusticia.

Negociación

Una vez pasada la etapa de ira, entramos en la de negociación, donde se empieza a pensar en todas las soluciones posibles que se podrían haber puesto en práctica antes de que el problema inicial comenzara, con el objetivo de haberlo evitado, con preguntas como “¿qué habría pasado si hubiera...?”. Se intenta negociar con la

realidad de la situación, buscando maneras para minimizar lo que se está viviendo, aunque realmente son conscientes de que no hay remedio y va a suceder sí o sí por mucho que lo intenten.

En esta fase, el enfermo que ha sido diagnosticado recientemente pensaría: "Si empiezo a tomar todas mis medicinas y cambio mi estilo de vida, ¿podría esto desaparecer? Tal vez si hago todo lo que me dicen, podré evitarlo". Es frecuente que las personas creyentes en este momento comiencen a rezar y a pedir a su dios una mejora, curarse...

Depresión

En esta cuarta etapa, el sujeto que está viviendo este proceso pierde la esperanza, asume la realidad y es consciente de la magnitud de lo que le está sucediendo, como consecuencia, se adentra en un sentimiento de tristeza, decepción... que muchas veces conlleva un aislamiento social, falta de ganas para hacer cosas entre otras muchas reacciones similares, según esta teoría.

En este caso, el enfermo pensaría: "Nada tiene sentido", "no sé si vale la pena seguir luchando", "no sé qué más puedo hacer".

Aceptación

Finalmente está la quinta y última etapa, la de aceptación. El sujeto comprende y acepta lo ocurrido y se adentra en un estado de calma, de paz y tranquilidad, dado que ha empezado a tener en cuenta que no se podría haber evitado de ninguna forma, incluso de las diferentes maneras propuestas en la tercera etapa. Simplemente consiste en convivir con la realidad de la situación. "Todo va a estar bien" es una frase que definiría a la perfección uno de los posibles pensamientos de una persona que está en este punto. La aceptación no significa que la persona haya asumido la situación, sino que la persona ha logrado aceptarla y se ha adaptado a la nueva situación.

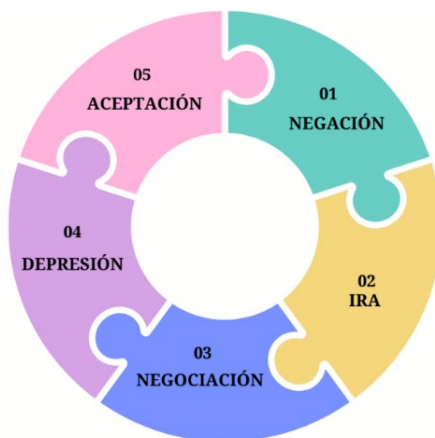


Figura 3. Etapas del duelo de Kübler-Ross

Debemos tener en cuenta que esta teoría se ha desarrollado a partir del seguimiento y estudio de muchos casos y situaciones diferentes, y describe lo que ocurre en general, la mayoría de las veces, pero esto no siempre es así. La propia Kübler-Ross admite que no todas las personas pasan por estas distintas etapas en este orden y que no necesariamente pasarán por todas ellas, pero que, al menos, sí que pasarían por un mínimo de dos.

2. 5. Consecuencias

La diabetes, comentada anteriormente, no es la única consecuencia que conlleva desarrollar un cáncer. La quimioterapia, incluyendo sus secuelas, y el trastorno de estrés post traumático son consecuencias más comunes en las personas que sufren esta enfermedad.

Por un lado, la quimioterapia se puede administrar sola o en combinación con otros medicamentos, y su función principal es reducir o eliminar las células cancerígenas de un enfermo de cáncer, pero, debido a que el medicamento circula por todo el cuerpo, también daña a otras células normales y sanas. Además, produce unos efectos secundarios, teniendo en cuenta que a cada persona le afecta de una manera, pero estos son los más comunes: cansancio, pérdida de apetito, náuseas, cambios en el estado anímico, entre otros, pero el más notable, y posiblemente el que más afecta mental y físicamente a los individuos, es la caída del pelo.

La pérdida del pelo, también conocida como alopecia, sucede porque los fármacos destruyen el folículo piloso al actuar sobre él, haciendo que se caiga el pelo. Después de finalizar el tratamiento se puede recuperar el cabello, pero es posible que crezca con características diferentes (color, textura...).

Esta pérdida es posiblemente una de las mayores preocupaciones de los enfermos de cáncer ya que es uno de los efectos secundarios que mayor impacto tienen físicamente, por lo que pueden ser notables desde fuera, desde una persona que desconoce el caso, generando, por ejemplo, una pérdida de autoestima en muchos de ellos. También, la gran mayoría de individuos al ser diagnosticados de la enfermedad, o simplemente cuando piensan en el cáncer en general, es esto lo primero que se les pasa por la cabeza, pero no es realmente cierto que siempre que se recibe quimioterapia se caiga el pelo. Existen diversos tipos de este medicamento, pero entre ellas hay algunas variantes que no son tan fuertes, como es el caso de las pastillas por vía oral, que pueden producir esa pérdida de cabello, pero no tan intensamente, por lo que apenas se nota la caída.

Por otro lado,

el trastorno por estrés postraumático (TEPT) es un trastorno de ansiedad que se presenta como reacción a un acontecimiento emocional intenso, como

una agresión violenta, un desastre natural u otro suceso que pueda suponer una amenaza para la vida de la persona

comenta el Consejo General de Psicología de España (junio, 2008). En el ámbito del cáncer, tanto recibir un diagnóstico como su tratamiento, es una nueva fuente de ansiedad por lo que también puede originar un trastorno de este tipo.

Se debe tener en cuenta que para que te diagnostiquen este trastorno se tiene que cumplir con unos síntomas específicos, como pueden ser los flashbacks o la reproducción continua en la mente del afectado del factor que ha originado el trastorno, pensamientos negativos, no querer hablar de nada relacionado con el tema (queriendo evadirse evitando lugares, objetos... que recuerden a la experiencia traumática), tener un miedo constante a que vuelva a ocurrir, problemas para dormir (teniendo pesadillas o pensamientos aterradores), sentir culpa o remordimiento... entre otros. Estos síntomas pueden aparecer al poco tiempo del acontecimiento, o incluso a los meses o años.

También, según las características, vivencias, etc. de cada persona, como se comentó anteriormente en las fases de Kübler-Ross, puede afectar a las personas de una manera u otra. Por ejemplo, factores como ser mujer, haber tenido algún trauma en la infancia, no recibir ningún apoyo después del suceso traumático... generan una mayor posibilidad de padecerlo.

Todo esto no solo afecta al enfermo, sino que también al ámbito familiar. El enfermo, o la persona afectada, vive toda la situación en primera persona, con sentimientos y emociones a flor de piel, normalmente extremas. Sin embargo, lo que ocurre con el entorno cercano, o la familia, es que observan todo el proceso desde fuera, y además de convivir con el dolor o sufrimiento de quien sufre el trauma, se tiene que añadir su propio dolor.

Por lo tanto, el trastorno de estrés post traumático es un trastorno común entre las personas que reciben diagnósticos de enfermedades crónicas, como por ejemplo es el cáncer, incluyendo todas sus variantes, y en las personas que conviven cerca de ellos. En muchos de los casos se puede prevenir recibiendo apoyo o ayuda psicológica, pero en otros casos es inevitable, por las vivencias de cada individuo. Según la Organización Mundial de la Salud (2024), “se estima que un 3,9% de la población mundial ha tenido trastorno de estrés postraumático en algún momento de la vida”.

3. OBJETIVOS

Para completar la investigación con éxito se han estructurado los objetivos en uno principal y dos secundarios. El objetivo principal de esta investigación es

presentar el impacto de un diagnóstico de cáncer de páncreas en un grupo doméstico concreto.

Para cubrir este objetivo principal, se han planteado dos objetivos específicos:

Demostrar cómo el cáncer puede afectar al enfermo, en qué aspectos reordena su vida, y qué transformaciones se producen a lo largo de todo el proceso.

Explicar los efectos producidos en su entorno, así como la reestructuración de la vida cotidiana en el entorno familiar.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo se organiza mediante un estudio de tipo cualitativo a través de cuatro entrevistas en profundidad a un entorno social amplio, tanto al sujeto que padeció el cáncer, como a los familiares más cercanos y a un profesional, para poder demostrar cómo se gestiona desde un ámbito familiar y también desde un ámbito sanitario.

Con este método se pretende conseguir una historia de vida para capturar sus vivencias lo más detallada y exactamente posible.

Son entrevistas semi estructuradas, ya que los individuos sometidos a ellas han trastocado la estructura inicial añadiendo información nueva relacionada con el tema, que estaba dividida en tres partes principales (diagnóstico, evolución y recuperación) con una media de cinco preguntas por cada una. Las preguntas son abiertas para que los entrevistados respondan a lo esencial para abordar este proyecto, y además sea más fácil que añadan información adicional que lleve a obtener unas conclusiones, y si es necesario, crear nuevas preguntas si se considera que hay algún punto de información importante, en su experiencia, que se deba comentar.

Las entrevistas a la paciente y a varios miembros de la familia se han realizado físicamente, pero uno de ellos se ha visto desbordado por la situación y se ha tenido que realizar por medio escrito. Las preguntas realizadas en las entrevistas, tanto a la paciente como a su entorno, se han estructurado en las tres fases esenciales a la hora de vivir una enfermedad: el diagnóstico, la evolución, y la recuperación.

4. 1. Perfil de los entrevistados

Se han realizado cuatro entrevistas a cuatro personas distintas.

La primera entrevistada es una mujer que fue diagnosticada de cáncer de páncreas en 2015, y operada en enero de 2016, con 64 años. Actualmente tiene 72 años y se encuentra en un estado de salud bueno, teniendo en cuenta las secuelas, tanto mentales como físicas, que el padecimiento de este tipo de cáncer ha conllevado, como es la diabetes, que se comentará más adelante.

También se han entrevistado al entorno más cercano de la enferma, en este caso a su marido y su única hija, con preguntas similares para poder comparar sus respuestas. El marido nació en 1949, tiene 75 años, y convivió con ella en todo momento. Su hija nació en 1976, tiene 48 años, y estuvo presente en todas las etapas que la enfermedad supuso, y la diferencia es que no residía en la misma vivienda.

Finalmente, el último entrevistado es un enfermero y podólogo de 30 años, que trabajó en la Unidad de Vigilancia Intensiva (UVI) quirúrgica del hospital Ramón y Cajal de Madrid durante 6 años, y actualmente lleva 4 años en la Unidad de Vigilancia Intensiva cardiaca del hospital Marqués de Valdecilla de Santander. Como profesional que está presente en numerosos casos de diagnósticos, nos puede aportar información de gran relevancia sobre cómo afectan estas enfermedades a los pacientes, desde un ámbito tanto sanitario como social.

	Edad	Sexo	Categoría
Informante 1	72	Femenino	Paciente
Informante 2	75	Masculino	Familiar
Informante 3	48	Femenino	Familiar
Informante 4	30	Masculino	Profesional

Tabla 2. Entrevistados

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados se presentan ajustándolos a los objetivos específicos planteados más arriba:

Demostrar cómo el cáncer puede afectar al enfermo, en qué aspectos reordena su vida, y qué transformaciones se producen a lo largo de todo el proceso.

Explicar los efectos producidos en su entorno, así como la reestructuración de la vida cotidiana en el entorno familiar.

A continuación, se va a detallar información más específica del proceso de la enfermedad de la informante 1. Para abordar la fase del diagnóstico, se realizaron las siguientes preguntas:

¿Por qué decidiste ir al médico? ¿qué síntomas tuviste?

¿Qué pruebas te hicieron?

- ¿Cuánto tiempo tardaron en darte los resultados?
- ¿Qué pensabas mientras esperabas?
- ¿Cuál fue tu reacción o lo primero que pensaste? ¿esperabas esa respuesta?
- ¿Fue un alivio recibir un diagnóstico de cáncer?
- ¿Cómo se lo comunicaste a tu entorno?

La informante 1 acude al médico por una serie de síntomas y dolores, que cree que son provocados por una situación de estrés, causada por un problema en el ámbito familiar, que le impidió acudir al médico cuando los dolores aún no eran fuertes. Cuando la fuente de estrés desapareció, no solo los dolores continuaban, sino que eran más constantes e intensos.

Cuando llegó a urgencias del Hospital Río Carrión de Palencia, tuvo la gran suerte de que allí había gente conocida, jugando a su favor para atenderla con más rapidez y con más atención. La hicieron varias pruebas, entre ellas: un análisis de sangre y una ecografía abdominal. Fue en ese momento cuando le dieron los primeros resultados. Vieron dos cosas extrañas en el páncreas, y sospecharon que podían ser dos tumores, situados uno en la cabeza y otro en la cola. Inmediatamente, metieron a la paciente en la lista para acudir al médico especialista, que le mandó hacer una resonancia magnética y un tac, que servirían para confirmar lo que se había sospechado anteriormente con la ecografía abdominal, que tenía dos tumores en el páncreas.

La siguiente prueba que se llevó a cabo fue una gastroscopia, donde pudieron analizar a través de una biopsia solamente uno de ellos, porque el otro, al estar situado en la zona de la cabeza del páncreas, estaba rodeado de la vena porta, la arteria hepática común y la arteria mesentérica superior, y sufría el riesgo de que si se acercaban mucho podían llegar a pinchar alguna, y, por lo tanto, desangrarse. Como consecuencia de todo esto, se decidió operar a la paciente para poder llegar al otro tumor y analizarlo.

Durante la espera para ser operada, lo que a la paciente la preocupaba principalmente era que, si la quitaban solo una parte del páncreas (algo que le había comunicado el médico si el pronóstico del otro tumor era bueno) se pudiera reproducir de nuevo el tumor, y tendría que entrar de nuevo al quirófano para extirpárselo. La muerte no era una de sus mayores preocupaciones, sino tener que pasar por lo mismo dos veces, y volver a operarse, era algo que no podría soportar.

Como es evidente, para la paciente, recibir un diagnóstico de cáncer no fue una buena noticia, pero, aun así, para ella fue un descanso, pues ya tenía una respuesta. Conocer el diagnóstico la dio la tranquilidad necesaria para aceptar la enfermedad y empezar un tratamiento que supusiera la cura.

Cuando el médico decidió llevar a cabo la operación tuvo que comunicárselo a la familia. Su marido, el informante 2, ya había estado presente anteriormente, desde que tomó la decisión inicial de ir a urgencias hasta en el momento en el que la

comunicaron lo necesaria que era su operación. Para la informante 1, lo peor fue comunicárselo a su hija, la informante 3, con la que tenía una relación muy estrecha dado que era hija única.

Fue unas semanas después cuando tuvo lugar la intervención quirúrgica, por parte del especialista de medicina interna, un cirujano del Hospital Río Carrión de Palencia.

En cuanto a la evolución, estas fueron las preguntas realizadas:

¿Decidiste ocultarlo?

¿Qué es lo que más te preocupaba?

¿Querías recibir ayuda? ¿cómo te lo tomaste?

¿Cómo fue el proceso? ¿qué tratamiento recibiste?

¿Qué hábitos tuviste que cambiar?

¿Recibiste algún tipo de ayuda psicológica?

La paciente no dio importancia en ningún momento a que se supiera, puesto que a la larga la gente iba a ver su estado físico, más débil, y como consecuencia la preguntarían. Además, tuvo a su alrededor casos de otras personas que tuvieron un problema parecido, no tan grave como el suyo, y con sus vivencias les pudo ayudar, y, sobre todo, servirles de ejemplo.

Como se ha comentado anteriormente, cuando recibió el diagnóstico, la muerte no era su mayor preocupación. Su familia era lo más importante para ella, por lo que lo que más la angustiaba, era dejarles solos, en concreto a su marido y a su hija.

En las tareas de casa, era ayudada por una señora que iba a limpiar desde hacía muchos años, que era como una más de su familia, concretamente cuatro horas a la semana. Se produjo una verdadera transformación en la ayuda con el resto de las tareas diarias, que la enferma realizaba anteriormente a la intervención y que pasaron a ser desarrolladas, entre su marido y su hija: hacer la compra, hacer la comida, hacer las camas, poner lavadoras, planchar... y especialmente, estar en casa con ella haciéndola compañía, pues era inviable en ese momento salir a la calle, porque tenía que estar protegida de cualquier factor de riesgo.

La informante 1 comenta que se sentía inútil, el hecho de estar en la cama, con dolores, y no poder moverse la agobiaba, y estaba deseando poder levantarse y salir a la calle cuanto antes. Siempre ha sido una persona muy activa y era la primera vez que tenía que estar atada a una cama, sin poder hacer las actividades de su rutina habitual.

En cuanto al proceso, lo más importante fue la operación, donde la paciente comunicó que si tenía dos tumores malignos, prefería que le quitaran el páncreas entero porque no quería entrar más adelante al quirófano. Esta determinación, en un principio, la tenían que tomar los familiares en el momento de la operación, pero fue

tan clara la evidencia, que fue el cirujano el que tomó la decisión final, extirpando todo el órgano.

Al quitar tantos órganos de la zona afectada (páncreas, bazo, vesícula, apéndice, parte del estómago y del intestino), se eliminó toda posibilidad de que se pudiera reproducir el cáncer, por ello, no tuvo que darse ni quimioterapia ni radioterapia. Actualmente, sí que recibe mucha medicación, la que ya tomaba anteriormente, y añadido a esto, unas enzimas pancreáticas (que produce el páncreas, encargadas de la digestión de los alimentos), una pequeña dosis de quimioterapia oral, y la administración diaria de dos tipos de insulina, conocidas como *la lenta* y *la rápida* para regular su glucosa.

En ningún momento recibió ayuda psicológica, pues no la consideró necesaria al ser una persona muy positiva, al igual que su entorno. Otra de las razones por la que tomó esta decisión fue que la paciente tenía mucha esperanza de que todo fuera a salir bien, ya que había tenido buena recuperación en las anteriores intervenciones médicas que había tenido, y también, que la habían comentado que, si la operación salía bien, que era lo más complicado por su caso en particular, el resto sería algo menos difícil.

Lo que más valoró de todo esto era, que, al no recibir quimioterapia intravenosa, su pelo no se caería, teniendo en cuenta que era una de las cosas más notables y que más le podía afectar físicamente. Fue un gran alivio para ella.

Su vida cambió radicalmente.

Antes de ser diagnosticada de cáncer, jugaba al golf, paseaba, hacía marcha nórdica... y lo tuvo que anular durante meses, pensando que algún día podría volver a efectuar esas actividades con normalidad, pero no fue verdaderamente así.

El hecho de no tener páncreas ha generado una diabetes de tipo 2, muy complicada, donde puede tener subidas y bajadas de glucosa intensas y constantes, sin razonamiento alguno. La paciente soluciona todo esto, andando en una cinta estática que tiene en su casa para bajar el azúcar, cuando se encuentra en un estado de hiperglucemia, y comiendo caramelos en los momentos de hipoglucemia. Por otro lado, al carecer de encimas pancreáticas, debe tener muy controlado qué come y la cantidad, para tomar la dosis adecuada. Si no lo hace (muchas veces por olvido), la paciente comenta que sufre muchos dolores e inflamación del estómago.

Derivado de todo esto, la paciente tiene una vida muy sedentaria, descrita por ella misma como rara, distinta de cómo era antes, pero esto no ha supuesto ningún estrés ni nada similar. Aunque le ha cambiado la vida, destaca que "hay que vivir con lo que se tiene, como se puede y disfrutar del día a día". El cambio de su rutina de tener que acostumbrarse a medirse los niveles de glucosa y a suministrarse insulina constantemente fue algo complicado, pues tenían que estar pendientes para no olvidarse en ningún momento del día, pero con el paso del tiempo, se fue acostumbrando y aceptándolo con normalidad.

En cuanto a la recuperación, fueron las siguientes cuestiones las que se realizaron:

¿Cómo fue el momento de darte el alta? ¿y la adaptación a una vida normal?

¿Qué ha cambiado en tu rutina?

¿Qué ha cambiado en tu forma de pensar o actuar?

¿Ha cambiado algo en relación con tus familiares?

¿Te has sentido en algún momento sola?

Como superviviente, ¿consideras que es una batalla?

En la actualidad, ¿tienes miedo?

En el momento que dieron el alta a la informante 1, durante varios meses no pudo hacer una vida normal, ni física ni mentalmente, porque no podía salir de casa, pues los médicos no se lo permitían debido a su estado tan débil.

A los cuatro o cinco meses, pudo salir a la calle y se sintió especialmente bien, tal y como lo expresa ella, porque sentía el aire y el sol en la cara. Pero en el fondo, ella era consciente de que su vida había cambiado totalmente, y no podría volver realizar al completo a su vida cotidiana anterior.

Actualmente, pasados ya 9 años de la operación, la paciente comenta que se encuentra “un poquito mejor”, pero en su vida ordinaria no puede hacer muchas actividades físicas que hacía antes, como, por ejemplo, jugar al golf, que es una de las cosas que más echa de menos.

Las constantes e intensas bajadas de azúcar que sufre la impiden, en ocasiones, moverse con normalidad, y su cuerpo no responde como debería, por lo que tiene que hacer repetitivos descansos para medir su glucosa, no permitiéndola desarrollar la actividad como se suele hacer.

A consecuencia de todo esto, tiene una vida muy sedentaria y solitaria, comenta, no pudiendo hacer la vida que le gustaría.

En cuanto a los cambios, no fueron tanto en su forma de pensar o actuar, sino en relación con su entorno. Sus familiares siempre se habían tomado las situaciones importantes, graves... con una gran responsabilidad, pero la paciente comenta que sentía que estuvieron mucho más pendientes de ella, principalmente por que se preocupaban constantemente del estado de su glucosa en sangre, preguntándola repetitivamente sobre cuánto azúcar tenía en cada momento, pues les daba miedo que tuviera niveles muy bajos o altos y no se diera cuenta.

“Soy una superviviente pero no puedo hacer lo que yo quiero, con lo cual, es una supervivencia un poco escasa para mí” comenta la informante 1. Lo considera una batalla que se vive día a día, ya que ha tenido que modificar, por ejemplo: su forma de salir a la calle, pues muchas veces tiene que posponer sus actividades, o directamente suspenderlas porque sus índices de glucosa no la permiten moverse de

casa, ya sea porque tiene que comer algo para subirlos, o utilizar la cinta de correr para bajarlos. También le cuesta relacionarse más con la gente porque no puede salir tanto como lo hacía antes, eso la impide tener mejor comunicación con su entorno exterior, no familiar.

Por último, aclara que no tiene miedo, hasta tal punto que considera que, si en algún momento de su vida tuviera que pasar por otro problema de cáncer no significaría para ella un gran impacto, ni el proceso ni el tratamiento, pues comenta que lo tiene bastante superado a pesar de las secuelas tanto físicas como mentales que se le han quedado.

“La vida es así. A veces te toca más y a veces te toca menos. Gracias a Dios estoy viviendo 9 años de regalo disfrutando de mi familia y para mí es lo que más supone” concluye la paciente. Disfrutar de su familia es actualmente su objetivo principal, pues están todos muy unidos, tanto en los buenos como en los malos momentos, y son la fuente esencial de su bienestar.

En cuanto a los familiares, se realizaron otra serie de preguntas.

Para la fase del diagnóstico:

¿Le diste importancia? ¿acudiste con ella al médico?

¿Cómo viviste el periodo en el que la hacían pruebas?

¿Qué pensabas mientras esperabas a los resultados?

¿Cómo te enteraste? ¿qué fue lo primero que pensaste?

¿Cambió tu forma de verla o tratarla?

Para la evolución:

¿Qué aportaste a la enferma?

¿Qué es lo que más te preocupaba o te daba miedo?

¿Cómo llevaste tener que estar detrás de ella, cuidándola?

¿Tenías tiempo de descanso o con quien conversar?

¿Cómo decidisteis gestionar la red de cuidados? ¿qué cambiaste en tu rutina diaria?

¿Qué es lo que la quisiste transmitir? ¿cómo lo hiciste?

¿Se lo comentaste a la gente de tu entorno?

¿Recibiste ayuda psicológica?

En cuanto a la recuperación:

¿Qué sentiste o pensaste al enterarte que había superado la enfermedad?

- ¿Qué ha cambiado en tu forma de pensar o actuar?
- ¿Ha cambiado tu rol en la familia? ¿ha surgido algún rol nuevo?
- ¿Es importante el papel de los familiares en el apoyo emocional?
- ¿La consideras una persona frágil?
- ¿Cambiarías algo (de tu reacción, actuación...)?
- ¿Qué es lo que piensas en la actualidad del cáncer?

Para continuar, se va a detallar información más específica en el proceso de la enfermedad del informante 2, el marido de la enferma.

El informante 2 comenta que sin ningún tipo de duda decidió acudir con ella al médico, pues su mujer se había mostrado preocupada por los intensos dolores que sufría, y pensó que sería mejor recibir la opinión de un especialista.

Vivió el periodo en el que la hacían pruebas con mucha tensión e intranquilidad, y mientras esperaba a los resultados, lo que pasaba por su mente era que se podría dar un diagnóstico de cáncer por el tipo de síntomas que tenía, que finalmente fue lo que ocurrió.

Comenta que fue el doctor que llevaba su expediente médico el que les comunicó los resultados, que la enferma tenía dos tumores malignos en su páncreas, por lo tanto, posiblemente fueran cancerígenos, lo que ya se había planteado él mismo anteriormente. “Lo primero que pensé es que existía la posibilidad de que falleciera” dice, no se podría imaginar una vida sin su mujer. En el momento que recibieron el diagnóstico fue él el que se puso a llorar desconsoladamente, en vez de la propia enferma, que le estaba consolando y dando ánimos. Esta situación, según la enfermera que lo presenció, era algo poco habitual.

El informante fue totalmente consciente de que sus posteriores actuaciones podrían perjudicar el estado anímico de la enferma, por lo que confirma que su percepción de verla sí que cambio, pero no la forma de tratarla ya que, por nada del mundo quería que la informante 1 notara en su actitud cierto abatimiento o cualquier cosa que la pudiera hacer estar peor, más triste o preocupada.

En cuanto a la fase de evolución de la enfermedad, esta persona del entorno de la enferma le aportó todo tipo de cuidados y atenciones que su estado requería, estando en un lugar físico cercano a ella el máximo tiempo posible. Le preocupaba principalmente que tuviera dolores físicos o que, en el caso más extremo, falleciera. También aclara que no le fue difícil estar detrás de ella, cuidándola, ya que con la colaboración de su hija se le hacía todo más fácil.

En cuanto a la pregunta de si tenía tiempo para descansar, aclara que sí. En un principio, durante la estancia de la paciente en el hospital, se repartieron los turnos de mañana tarde y noche entre su hija, su yerno y él. Cuando fue posible el regreso de la enferma a su domicilio, fue ella misma la que dirigía desde la cama todas las actividades que hacía antes de la operación. Según este familiar de la enferma, el

detonante que facilitó todo esto fue la actitud ante la situación de la propia paciente, que es muy sensible, pero a su vez muy fuerte. Por lo tanto, no fueron muy significativos los cambios temporales que tuvo que hacer en su rutina diaria.

“Lo que la quería transmitir en todo momento es que no se preocupara y que procurara descansar y cuidarse” explica. El marido, que se considera a sí mismo una de las personas que mejor y más conoce a su mujer, suponía que lo mejor en ese momento es que la paciente estuviera tranquila, sin nada que la añadiera más nervios o preocupaciones de las que conllevaba padecer dicha enfermedad.

Este familiar, en todo momento estuvo dispuesto a contárselo a la gente de su exterior, siempre que su mujer se lo permitiera y quisiera, y confirma que no le hizo falta ayuda psicológica, pues no lo consideró necesario.

En ningún momento este individuo pensó que la paciente hubiera superado esta enfermedad, de hecho, considera que a día de hoy todavía no lo ha hecho, puesto que todo lo que conllevó la operación (como la extirpación del páncreas y demás órganos) provocó que a día de hoy la paciente necesite una serie de fármacos para poder sobrevivir y llevar una vida estable, y además hizo que actualmente tenga la condición de discapacitada.

En su forma de pensar, explica que no han cambiado demasiadas cosas, pero en la de actuar sí. Aunque anteriormente a toda esta situación ya era una persona que se preocupaba por su familia, en este caso, por su mujer, ahora es mucho más constante en cuanto a los niveles de glucosa se refiere, pues se ha instalado la aplicación que la indica a la enferma el nivel de glucosa que tiene en cada momento también en su móvil, para que, en el caso de que la enferma se despistara, poder ser él mismo el que la avise y pueda tomar las medidas necesarias.

Este individuo contempla que es esencial el apoyo de las familias en este tipo de procesos, y en este caso en particular, fue, y a día de hoy continúa siendo muy importante la compañía y ayuda de su hija y de sus dos nietas (de entre 5 y 10 años en ese momento), y que, aunque la persona que lo padece sea una persona fuerte mentalmente, nunca viene de más que los enfermos se sientan cuidados, acompañados, apoyados y comprendidos en dicha etapa de sus vidas.

En la etapa presente, el marido del sujeto de esta investigación piensa del cáncer que es una enfermedad muy dañina tanto en lo físico (por los dolores que genera) como en lo emocional (porque, desde su punto de vista, todo es más triste), y también, que todo esto depende del tipo de cáncer, puesto que hay algunos que tienen mayor esperanza que otros de poder ser curados o de poder hacerlos más llevaderos.

Asimismo, confirma que el cáncer es algo que le da miedo, y que le preocupa frecuentemente, pese a no estar diagnosticado, tiene antecedentes familiares que lo han padecido y posteriormente fallecido por esta enfermedad, y añade “y en cuanto a mi mujer también, puesto que la falta de todos los órganos que la extirparon en la operación es más notable, quizás, de lo normal, tanto en las relaciones sociales como

en las digestiones, el descanso, la vista...”. Por lo tanto, el cáncer es un factor que le preocupa en su día a día, y se hace revisiones periódicas para asegurarse de no padecerlo, y así poder vivir sin esa preocupación.

Para finalizar, se va a detallar información más específica en el proceso de la enfermedad de la informante 3, la hija de la enferma.

No fue ella la que acompañó a la enferma al hospital por primera vez, fue el informante 2, pero esto no significó que no le diera importancia, es más, confirma que estaba muy preocupada porque no era habitual ver a su madre tan distinta, “llevaba tiempo estando rara” comenta. Además, añade que estaba expectante ya que no sabía qué iba a pasar.

En cuanto al resultado de las pruebas, “no tenía ni idea, no sabía por dónde iba a ir la cosa”, y admite que lo que menos se esperaban, tanto ella como el resto del entorno, es que lo que la sucedía fuera algo relacionado con el páncreas.

Asimismo, aclara que fue ella la última en conocer la situación, los demás familiares y personas del entorno de la enferma se lo habían callado, y habían decidido no contárselo a la informante 3, para no preocuparla hasta que no tuvieran una respuesta definitiva. Su reacción al enterarse de lo que la habían estado ocultando fue muy negativa y se enfadó porque no la parecía justo que su propio marido y otras personas de menos confianza a la paciente lo supieran antes que su propia hija.

Lo primero que pensó es que por que no se lo habían dicho, y aunque ya la habían aclarado el motivo, que era para no preocuparla, no le sirvió la excusa. Es preciso añadir que, los familiares tomaron la decisión de no comunicárselo porque la hija de la enferma sufre, a su vez, una enfermedad autoinmune que tiene como principal consecuencia la aparición de brotes repentinos en los diversos órganos del cuerpo, normalmente provocados al estar en una situación de nervios o ansiedad. Después de la noticia, este individuo decidió tomárselo de la manera más positiva posible, “pensé, vamos a dejarlo a ver qué pasa, a afrontarlo y lo que tenga que ser será”.

También, explica que, en ningún momento, ni antes, ni durante, ni después de la enfermedad cambió su forma de ver a su madre. Al estar la paciente muy delicada tras la operación y tener que ayudarla en absolutamente todo, empezó a estar más pendiente de ella, pero eso no cambió su forma de verla, aunque sí de tratarla, lo mismo que le sucedió al informante 2.

Los informantes 2 y 3 tuvieron conversaciones entre ellos en los que se planteaban sus preocupaciones; como eran las situaciones que pudiera generar la extirpación de los tumores, los posibles tratamientos entre los que podría estar la quimioterapia, y que este le produjera la pérdida del cabello, lo que podría influir de forma negativa en su estado de ánimo, pues es una persona a la que le importa su aspecto.

Después de la operación intentó dedicar la mayor parte de su tiempo a cuidar a la paciente, acompañándola ella todas las noches, durante 15 días, en el hospital. La informante llega a decir que le dio su vida porque su mayor miedo era que su madre perdiera la suya. En todo momento quiso transmitirla que todo iba a salir bien y que saldría adelante, a pesar del desgaste propio que conllevaba esta situación.

Por todo ello, toma la decisión de cogerse la baja laboral, “me hundí, soy hija sola y teníamos que tirar mi padre y yo de ella”. La situación la desbordó desde un principio. Refiere que ser hija única le afectó por no poder compartir con un hermano la situación en la que se encontraba; se sintió muchas veces sola ante el problema, por tener que ser ella la que tuvo que hacerse cargo de la gestión de la situación. Sin embargo, al poder solucionarlo sin problemas, la dio fortaleza.

El hecho de estar cuidando a la paciente o estar detrás de ella no le pareció complicado, pues afirma que su madre lo hacía todo muy fácil: era buena enferma, en toda ocasión obedeció a lo que le pedían. Se entendían perfectamente, lo que considera algo importante. Decidió pedir ayuda psicológica porque, al ser su madre un pilar fundamental de su vida se encontraba, en cierta forma, desvalida. Además, percibía que, aunque la paciente aparentaba estar fuerte, con energía y alegría, tenía sus puntos débiles, que sólo podían ser apreciados por sus personas más allegadas.

Comunicar la noticia a personas ajenas al círculo cercano fue inevitable; poco a poco la gente fue enterándose porque, al haber tenido siempre una relación muy cercana, les extrañaba no verlas juntas.

El proceso de recuperación fue mejor de lo que esperaban, e incluso la enferma, al ser una persona muy activa, decidió celebrar su cumpleaños en casa, pues quería acercarse lo más posible a volver a realizar una vida normal. Esta vuelta a una aparente normalidad, la informante 3 lo ve como algo beneficioso.

Al igual que el informante 2, para ella la paciente ha superado la enfermedad de forma relativa puesto que la han quedado bastantes secuelas físicas y mentales, aunque al ser una persona muy vital, lo sobrelleva de forma positiva.

Por último, se analizará la fase final del proceso de esta enfermedad.

La informante 3 afirma que ni su forma de pensar ni su forma de actuar han cambiado, pero sí que ha aumentado su preocupación (lo mismo que le ha ocurrido al informante 2). Está en estado de alerta, por si su madre la necesita en cualquier momento, estar disponible para ella, y van superando los pequeños problemas que van surgiendo, hasta ahora, con éxito.

Confirma que actualmente los roles se encuentran exactamente igual que antes del diagnóstico de la enfermedad, así que, solamente cambiaron mientras la informante 1 estuvo convaleciente, donde tuvieron que ser ellos los que hacían las tareas que hacía ella. Asimismo, su madre sigue siendo el pilar fundamental de la familia. Todo esto fue posible gracias a ella, que cuidó y estuvo pendiente de todo y todos incluso encontrándose mal.

Este individuo contempla, al igual que el anterior informante, que el apoyo familiar es muy importante, tanto el de los familiares como el del propio enfermo, ya que vivieron emociones diversas, “si había que llorar se lloraba, si había que reír se reía”, comenta, pero considera que lo esencial es estar unidos, y vivir la situación lo mejor posible.

Considera que su actuación fue correcta, no cambiaría nada de lo que hizo y en el caso de que volviera a suceder, repetiría exactamente lo mismo, las veces que hiciera falta.

Sigue teniendo miedo de la enfermedad y es algo que verdaderamente le preocupa. En la familia lo llaman *el bicho*, le tienen todos mucho respeto ya que le podría tocar a alguien en cualquier momento; si la pasara a ella, no sabe cómo reaccionaría. Aclara que tiene más miedo que le toque a ella misma que a los que la rodean, “aunque pasarlo mal lo voy a pasar mal igualmente”, explica, y ese miedo no es tanto a la muerte, sino al dolor, un dolor tanto físico como emocional, puesto que no afecta solamente enfermo, sino también a los familiares, que muchas veces viven la enfermedad o el dolor que la misma produce en primera persona, como es, por ejemplo, su caso.

6. CONCLUSIONES

Mediante la recopilación de información y los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, hemos podido cumplir con el objetivo principal propuesto: presentar el impacto de un diagnóstico de cáncer de páncreas en un grupo doméstico concreto.

Estas son las principales conclusiones obtenidas.

La forma de reaccionar ante el diagnóstico fue distinta en cada informante. La informante 1, no se alteró demasiado, es por eso por lo que lo aceptó rápidamente, e incluso sintió cierto alivio al conocer el resultado de las pruebas. El informante 2 ante la posibilidad de que su mujer pudiera fallecer rompió a llorar, es decir, se derrumbó. La informante 3 en un principio se enfadó por sentirse desplazada al no haberla hecho partícipe del problema; su indignación con las personas implicadas que la excluyeron fue posiblemente una forma de descargar su ira, ante la imposibilidad de encontrar un culpable directo de la enfermedad que padecía su madre.

Sobre las etapas del duelo de Kübler-Ross, como se ha comentado en el marco teórico de este proyecto, cada persona pasa por estas fases en distinto orden y no necesariamente pasa por todas ellas. En cada uno de los casos analizados, se produce una rápida aceptación de la enfermedad y de la posible pérdida, no pasando así por las primeras etapas del duelo, aunque se debe destacar que la enferma lo aceptó con más serenidad que los demás, que inicialmente sintieron un ligero rechazo a la situación; pues lo único que podían ofrecerle se limitaba a su apoyo incondicional.

La informante 1 tuvo un sentimiento de preocupación de que, si la ocurriera algo malo y finalmente falleciera, dejaría solos a su hija y a su marido, y a su vez, estos temían su muerte, pues perderían a lo que más querían en sus vidas, igualmente, quedándose solos.

Esto podría haber hecho que sus caminos se separasen o tomaran distancias, pero no fue así, sucedió todo lo contrario. Como existía un fuerte vínculo entre ellos, y pasaron a la vez por las mismas etapas, se reforzó su relación, e hizo que hoy en día los lazos familiares sean muy firmes estando preparados para los posibles futuros problemas que puedan surgir.

Se considera que el apoyo de la familia es fundamental y esencial para tener un proceso de recuperación lo más beneficioso posible. En el caso de la informante 1, fue un detonante imprescindible para acelerar su recuperación, el hecho de que su entorno más cercano la cubriera sus preocupaciones mentales, dejándola solo las físicas, que se solucionarían con la intervención quirúrgica y el tratamiento que se considerara conveniente para su situación en particular.

Acerca de la reestructuración de la vida familiar, no ha supuesto un gran problema para ninguno de ellos, simplemente la enferma desde el sitio donde reposaba organizaba todo, tomando el mando para indicar a cada uno las tareas que eran necesarias hacer, puesto que debía estar en un estado de reposo absoluto y necesitaba su ayuda más que nunca. Esta actividad le sirvió a la paciente para estar activa y no abandonarse a la enfermedad y a la vez sentirse incluida en esas tareas cotidianas que realizaba antes. Que todo funcionara bien está relacionado con estrecho vínculo que mantenían entre ellos.

A pesar de que estos cambios fueran mínimos, y la enferma se haya recuperado casi completamente, su vida se ha transformado, y nunca va a volver a ser como antes.

Tras la aceptación y el transcurso de la enfermedad, la vida de los tres informantes cambia. La enferma tiene una vida muy sedentaria e inactiva, pues no consigue llegar a tener una vida normal, y se siente muchas veces sola, incluso rodeada de gente. Su marido tiene dos preocupaciones principales, la primera, que su mujer esté bien en todo momento e intenta que no tenga carencias de nada, y la segunda, pero no menos importante, es que la propia enferma pudiera volver a pasar por lo mismo otra vez, una vez superado el cáncer, o que le aparezca a él mismo. Mientras tanto, su hija, al igual que su padre, también tiene miedo a que su madre necesite algo en algún momento o a la reaparición de la enfermedad, no solo en ella sino en cualquier otra persona de su entorno cercano. Esto demuestra que cuando en un grupo doméstico se vive una enfermedad grave, en este caso, un cáncer, aunque se haya superado siempre está presente el temor a que vuelva a aparecer: el cáncer cuando aparece viene para quedarse.

Tanto la informante 1 como los otros dos, o cualquier persona que ha presenciado un caso de una enfermedad crónica cerca, pasarán el resto de sus vidas con la cuestión de dicha enfermedad en su subconsciente, dado que por muy bien que

haya salido su caso en particular, siempre existe un temor a que vuelva a surgir, sobre todo en la enferma, que es la que ha vivido todo el proceso a flor de piel.

Esta cuestión de la reaparición de la enfermedad es algo muy importante para todos ellos, y casi están más preocupados los otros miembros de la familia que la informante 1.

La enferma, aunque es algo que la deja la conciencia intranquila en algunas ocasiones, no la preocupa demasiado ni tiene miedo, dado que al haber pasado por este proceso una vez, considera que es lo suficientemente potente mentalmente como para pasar por ello las veces que haga falta, habiéndose convertido en una persona más fuerte y segura de sí misma, cuyo objetivo principal hoy en día es ser feliz y disfrutar de su familia.

En cuanto al informante 2 y la informante 3, el proceso al completo les ha causado un gran impacto, pues tienen verdadero temor a que brote el cáncer de nuevo, tanto en ellos mismos como en los componentes que forman su familia. Es un tema que les angustia, y que solo consiguen calmar a través de periódicas pruebas médicas que les confirmen que ellos en ese momento no padecen esta enfermedad.

Respecto a las entrevistas, las realizadas a la informante 1 como a la informante 3, surgieron tal cual lo esperado, pero en referencia a las del informante 2 y al informante 4, no se han realizado como se planeó inicialmente.

El informante 2 se ha visto sobrepasado por la situación y tuvo que realizar la entrevista por medio escrito. Por lo tanto, dicha entrevista ha perdido espontaneidad y su rechazo ha desvelado una de las características comunes que tienen personas que han sufrido esta enfermedad o han convivido con ella, que, aunque haya pasado el tiempo, no son capaces de hablar de su experiencia porque todavía se sienten abrumados al recordarlo.

Finalmente, la entrevista al informante 4 no presentó información relevante para el tema propuesto a ser investigado, sino que sirvió para comprobar cómo los enfermeros o médicos deben actuar ante este tipo de situaciones, y cómo viven ser ellos los que tienen que comunicar a los enfermos y a sus respectivas familias un diagnóstico. No se han analizado los resultados de su entrevista, aunque sí que ha servido para completar el marco teórico de este trabajo de investigación.

Por último, el caso en concreto investigado es uno de la escasa minoría de cánceres de páncreas diagnosticados a tiempo, y, por lo tanto, de los pocos que han sido posibles de ser superados con éxito. Es por ello, que se considera conveniente que se siga estudiando acerca del cáncer, y, sobre todo, sobre esta variante en particular, contemplada como una de las más letales de todas las existentes. Así, se podría aumentar las tasas de supervivencia, y también, brindar a los pacientes una mejor oportunidad para luchar y hacer frente con menos temor a una enfermedad tan devastadora hoy en día como es esta, el cáncer.

En cada lucha contra el cáncer, hay una historia de valentía que inspira a todos a nunca rendirse.

BIBLIOGRAFÍA

- American Cancer Society. (s/f). *Efectos secundarios de la quimioterapia*. <https://www.cancer.org/es/cancer/como-sobrellevar-el-cancer/tipos-de-tratamiento/quimioterapia/efectos-secundarios-de-la-quimioterapia.html> [02/10/2024]
- American Cancer Society. (s/f). *Signos y síntomas del cáncer de páncreas*. <https://www.cancer.org/es/cancer/tipos/cancer-de-pancreas/deteccion-diagnostico-clasificacion-por-etapas/senales-y-sintomas.html> [02/10/2024]
- Asociación Española Contra el Cáncer. (s/f). *Efectos secundarios de la quimioterapia*. <https://www.contraelcancer.es/es/todo-sobre-cancer/tratamientos/quimioterapia-contra-cancer/efectos-secundarios-quimioterapia> [02/10/2024]
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (s/f). *Tengo diabetes y cáncer. ¿Qué puedo comer?* <https://www.cdc.gov/diabetes/es/healthy-eating/tengo-diabetes-y-cancer-que-puedo-comer.html> [22/02/2025]
- Clínica Universidad de Navarra. (s/f). *Cáncer de páncreas: Síntomas, causas y tratamiento*. <https://cancercenter.cun.es/todo-sobre-cancer/tipos-cancer/cancer-pancreas> [19/11/2024]
- Figuerola, M. J., Cáceres, R., Torres, A. G., & González, A. (2020). *Manual sobre duelo: Manual de capacitación para acompañamiento y abordaje de duelo*. UNICEF. <https://www.unicef.org/elsalvador/media/3191/file/Manual%20sobre%20Duelo.pdf> [18/12/2024]
- Infocop. (2008, 5 de junio). *Los pacientes con cáncer son más vulnerables a padecer trastorno por estrés postraumático*. <https://www.infocop.es/los-pacientes-con-cancer-son-mas-vulnerables-a-padecer-trastorno-por-estres-postraumatico/> [10/03/2025]
- National Cancer Institute. (2024, enero 25). *Estrés postraumático relacionado con el cáncer (PDQ®)—Versión para pacientes*. Instituto Nacional del Cáncer. <https://www.cancer.gov/espanol/cancer/sobrellevar/supervivencia/nueva-normalidad/ptsd-pdq> [19/02/2025]
- Instituto Nacional del Cáncer. (2023, 11 de agosto). *Estrés postraumático relacionado con el cáncer (PDQ®)—Versión para profesionales de salud*. Instituto Nacional del Cáncer. <https://www.cancer.gov/espanol/cancer/sobrellevar/supervivencia/nueva-normalidad/ptsd-pro-pdq> [10/03/2025]
- Linde, P. (2024). Dos generaciones de investigadores en busca de remedio al cáncer de páncreas, el más letal. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2024-12-23/dos-generaciones-de-investigadores-en-busca-de-remedio-al-cancer-de-pancreas-el-mas-letal.html> [23/12/2024]
- Mayo Clinic. (s/f). *Quimioterapia*. <https://www.mayoclinic.org/es/tests-procedures/chemotherapy/about/pac-20385033> [10/11/2024]

- MedlinePlus. (s/f). *Trastorno de estrés postraumático | TEPT*. Biblioteca Nacional de Medicina de EE. UU. <https://medlineplus.gov/spanish/posttraumaticstressdisorder.html> [10/03/2025]
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (s/f). *Cáncer*. https://www.who.int/es/healthtopics/cancer#tab=tab_1 [10/11/2024]
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, 27 de mayo). *Trastorno de estrés postraumático*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder> [10/09/2024]
- Quirónsalud. (s/f). *Lo que tienes que saber sobre la relación del cáncer y la diabetes*. <https://www.quironsalud.com/blogs/es/cancer-ahora/saber-relacion-cancer-diabetes> [27/03/2025]
- Roswell Park Comprehensive Cancer Center. (2018). *Otro efecto secundario del cáncer: lo que debe saber sobre el trastorno de estrés postraumático (TEPT)*. <https://www.roswellpark.org/es/cancertalk/201802/cancers-other-side-effect-what-you-should-know-about-ptsd> [18/02/2025]
- Sanitas. (s/f). *Diabetes y cáncer*. <https://www.sanitas.es/biblioteca-de-salud/enfermedades-y-trastornos/diabetes/diabetes-cancer> [10/02/2025]
- Sociedad Española de Oncología Médica (SEOM). (s/f). *El cáncer en cifras*. <https://seom.org/prensa/el-cancer-en-cifras> [06/04/2025]
- Universidad de Sonora. (s/f). *Diagnóstico de salud: Cambio de curso de servicio social*. Universidad de Sonora. https://enfermeria.unison.mx/wp-content/uploads/archivos/Diagnostico_de_Salud_Cambio_curso_Serv_Social.pdf [10/11/2024]

EL ALZHEIMER, ¿QUIÉN CUIDA DE LOS CUIDADORES?

JIMENA ORTEGA SANJUÁN

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Presentación

El envejecimiento de la población que afecta a los países desarrollados es un fenómeno que trae como consecuencia la aparición de enfermedades que son más frecuentes en la vejez. Una de ellas, es la enfermedad del Alzheimer.

El presente proyecto, dirigido por un profesor de la Universidad de Valladolid, así como tutelado por una profesora del Bachillerato de Investigación y Excelencia del IES Alonso Berruguete, pretende hacer un estudio de las transformaciones que experimenta tanto el enfermo como las familias cuidadoras.

Este trabajo se va a estructurar de la siguiente manera; en primer lugar, se justificará la elección de este tema, en segundo lugar, se destacará el objetivo general de la investigación acompañado de los objetivos específicos; a continuación, se seguirá con el marco teórico, es decir, con los conceptos básicos relacionados con el tema. Posteriormente, se llevará a cabo la investigación que seguirá una metodología cualitativa basada en el estudio de un caso particular. Y por último, se hará un análisis e interpretación de los resultados obtenidos para llegar así a las conclusiones.

1. 2 Justificación

La enfermedad del Alzheimer es una enfermedad que no solo tiene importantes consecuencias para quienes la padecen sino también para sus cuidadores y familiares. La familia es determinante para la atención de estos enfermos y especialmente lo son los familiares que conviven con él. Esta convivencia y cuidado trae consecuencias en la salud física, mental, en relaciones familiares y sociales, etc.

Todos conocemos a alguien que padece esta situación. He elegido este tema para mi trabajo porque me afecta directamente. En concreto, me centraré en el estudio de un caso particular: la situación de mi abuela. Abordaré las transformaciones en el enfermo, así como las consecuencias en la familia tras el diagnóstico.

El Alzheimer y las demencias en general, son un serio problema de salud pública, por ser una enfermedad de gran coste económico y social, debido a lo difícil y tardío de su tratamiento. Esta enfermedad es la primera causa de dependencia.

Según el Plan de Personas Mayores 2010-2013, esta dolencia

genera una problemática de gran importancia por sus efectos dramáticos y restrictivos en la autonomía personal, seguidos por trastornos de tipo afectivo que se manifiestan con síntomas de ansiedad, depresión y otros problemas emocionales, que afectan no solo a la persona que padece la enfermedad, sino también a sus cuidadores habituales.

2. OBJETIVOS

Este proyecto se va a estructurar en un objetivo principal y unos objetivos específicos que contribuirán a la consecución del primero. Cubriendo todos los específicos se dará por cubierto el objetivo general de la investigación.

El principal, es describir las transformaciones que se producen en el ámbito de los enfermos de Alzheimer bajo cuidados familiares.

Objetivo específico número uno: describir las transformaciones en el enfermo a través de la mirada de sus familiares.

Este lo he dividido en otros secundarios, que son:

- El impacto del diagnóstico en el enfermo visto por los familiares.

- El inicio del proceso de degeneración cognitiva.

- Otros procesos degenerativos asociados: en las relaciones sociales, transformaciones en la manera de relacionarse y degeneración comunicativa y afectiva.

Objetivo específico número dos: estudiar las transformaciones tras el diagnóstico en los propios familiares.

Este está dividido en otros secundarios:

- Estructura familiar y del hogar
- Percepción subjetiva del diagnóstico por los familiares.
- Negociación de los cuidados.
- Transformaciones cotidianas que supusieron para la familia derivadas de la nueva realidad negociada.
- Impacto emocional con el paso del tiempo en los familiares.

3. MARCO TEÓRICO

3. 1 Alzheimer y demencia

En primer lugar, debemos saber qué es la demencia. La demencia es definida por el Ministerio de Sanidad como el resultado de una enfermedad que daña cada vez más al cerebro a lo largo del tiempo. Puede afectar a cualquier persona, indistintamente de su procedencia y no forma parte del proceso de envejecimiento. A pesar de que la demencia es más común entre las personas de más edad, los jóvenes también pueden padecerla.

En cambio, el Alzheimer es un trastorno vinculado al envejecimiento y se estima que afecta a una de cada 14 personas mayores de 65 años y a una de cada seis mayores de 80.

Según la Fundación de Alzheimer de España esta enfermedad es "un trastorno de la memoria asociado a otras pérdidas de las capacidades intelectuales que perturba la organización de la vida diaria e impide llevar una vida familiar y social normal". Esta Fundación especifica que la enfermedad de Alzheimer representa más del 60 % de todas las demencias. El paciente tiene olvidos, se desorienta, deja de comunicarse y cada vez es más dependiente para realizar las actividades diarias.

El primer diagnóstico de un paciente con Alzheimer fue hecho por Alois Alzheimer en 1906. Y todavía, en el año 2025 no existe una cura para esta enfermedad, aunque se han llevado a cabo investigaciones sobre tratamientos que hacen que la enfermedad avance más lentamente.

Existen terapias no farmacológicas para que este proceso se vea ralentizado:

La terapia cognitiva, que es un tipo de psicoterapia con la que se ayuda a los pacientes a modificar conductas, comportamientos, pensamientos y sentimientos relacionados con situaciones específicas.

La terapia cognitiva enriquecida, cuyo objetivo es identificar los pensamientos distorsionados, las creencias irracionales y su impacto en las emociones y conductas del paciente, para sustituirlos por otros más beneficiosos.

Entrenamiento de las ABVD, (actividades básicas de la vida diaria), son aquellas actividades de autocuidado que son elementales e imprescindibles en el día a día del ser humano. Son tareas que todos desempeñamos en mayor o menor medida a lo largo de nuestro día.

Intervenciones conductuales, consisten esencialmente en un abordaje centrado en el problema, que busca ayudar a las personas a identificar y cambiar creencias, pensamientos y patrones disfuncionales que contribuyen a la incidencia de conductas problemáticas

Entrenamiento cognitivo, incluye intervenciones dirigidas a mejorar las capacidades cognitivas, como la resolución de problemas, el razonamiento, la atención, las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo.

La rehabilitación cognitiva, técnicas diseñadas para reparar las distintas funciones cerebrales relacionadas con la cognición, como son: la atención, la memoria o el uso del lenguaje; las cuales están dañadas debido a alguna lesión o deterioro por alguna enfermedad degenerativa.

Musicoterapia, consiste en usar las respuestas y conexiones de una persona con la música para estimular cambios positivos en el estado de ánimo y el bienestar general. La terapia musical puede incluir crear música con instrumentos de todo tipo, cantar, moverse con la música o simplemente escucharla.

Terapias de reminiscencia consiste en la discusión de actividades, eventos y experiencias pasadas, generalmente con la ayuda de recuerdos tangibles que sirvan de desencadenantes. Es una de las terapias no farmacológicas más utilizada en los centros de atención a personas con demencia ya que parece especialmente adaptada a sus problemas de memoria, caracterizados por graves dificultades para recordar eventos recientes.

Ejercicios aeróbicos: existen muchos estudios que han podido demostrar los grandes beneficios que tiene el ejercicio físico, entre ellos están:

Durante el ejercicio físico se liberan sustancias neuroprotectoras que aumentan la supervivencia de las neuronas.

Mejora la circulación sanguínea reduciendo el riesgo de eventos vasculares, tanto a nivel cardíaco como cerebral.

Disminuye la atrofia cerebral (pérdida de neuronas) y aumenta el volumen del hipocampo (el centro de la memoria) y, por tanto, la reserva cognitiva (aumenta las capacidades intelectuales).

Mejora el estado de ánimo y disminuye los trastornos conductuales asociados a la demencia.

Mejora la movilidad, el equilibrio y la forma física y, por tanto, reduce el riesgo de caídas.

Mejora las defensas, por lo que disminuye el riesgo de infecciones.

Mejora la calidad del sueño y regula el ciclo sueño-vigilia.

3. 2 Síntomas

La Asociación de Alzheimer americana (2012) nos muestra una tabla, en las que podemos diferenciar entre los síntomas de alerta que se muestran al principio de la enfermedad y los síntomas propios de la edad.

Síntomas	Alzheimer	Ejemplos propios de la edad
Cambios de memoria que dificultan la vida cotidiana.	Olvidan fechas, eventos importantes, se pide la misma información varias veces, dependen más a menudo de familiares.	Se olvidan de los nombres, de lo que han hecho hace unos minutos, de lo que iban a hacer, pero luego se vuelven a acordar.
Cambios en el humor o la personalidad.	Pueden llegar a ser personas confusas, deprimidas, temerosas o ansiosas	Enfadarse cuando se les interrumpe la rutina.
Dificultad para planificar o resolver problemas.	Algunas personas pueden tener problemas para concentrarse y les puede llevar más tiempo realizar las cosas.	Tener errores alguna vez cuando realizan fichas de sumas y restas.
Pérdida de iniciativa para tomar parte en el trabajo o en las actividades sociales.	Pueden perder la iniciativa de realizar pasatiempos, actividades sociales, etc.	Estar cansado/a de las obligaciones del trabajo o del hogar, así como de las actividades sociales.
Dificultad para planificar o resolver problemas.	Muy a menudo se les hace difícil la realización de las tareas cotidianas.	Necesitar ayuda a la hora de usar algunos electrodomésticos, o de grabar un programa de la televisión.
Desorientación de tiempo o lugar.	Se les olvidan las fechas, estaciones y el paso del tiempo. A veces también es posible olvidarse de saber dónde están y como han llegado.	Confundirse de día, pero darse cuenta luego del día correcto.
Disminución o falta del buen juicio.	Pueden experimentar cambios en el juicio o en tomar decisiones.	Tomar una mala decisión de vez en cuando.
Colocación de objetos fuera de lugar y la falta de habilidad para volver sobre sus pasos.	Suelen colocar cosas fuera de lugar. Se les pueden perder las cosas e incluso acusar a los demás de robarle.	Colocar las cosas fuera de su sitio, y para encontrarlas volver a repasar los pasos realizados.
Nuevos problemas con el uso de palabras en el habla o lo escrito.	Pueden existir problemas para seguir o participar en una conversación.	Encontrar dificultad a la hora de buscar la palabra adecuada en la conversación.

Dificultad para comprender imágenes visuales y cómo objetos se relacionan uno al otro en el ambiente.	Pueden tener dificultad en leer, juzgar distancias y determinar color o contraste.	Cambios en la vista relacionados con las cataratas.
---	--	---

Tabla 1. Síntomas

Fuente: Asociación de Alzheimer americana (2012)

En definitiva, una pérdida de memoria es relativamente frecuente en edades avanzadas, y no significa el inicio de la enfermedad de Alzheimer.

3.3 Fases

Podemos distinguir tres fases durante la enfermedad:

Fase inicial o leve:

Antes de esta fase existe una etapa preclínica en la que el cerebro del enfermo empieza a sufrir cambios, pero sin mostrar los suficientes síntomas como para hacer un diagnóstico de la enfermedad. La persona afectada puede empezar a tener dificultad de memoria y percibir esta como propia del envejecimiento.

Ahora sí, la fase inicial o leve tiene una duración aproximada de dos a cuatro años, es la etapa en la que los síntomas empiezan a ser significativos como para establecer un diagnóstico; como pérdidas de memoria de hechos recientes, problemas de orientación en espacio y tiempo, dificultad para expresarse, seguir una conversación, concentrarse o mantener la atención...

Cabe destacar que en esta etapa el estado anímico del paciente es especialmente importante porque la enfermedad hace que tenga cambios de humor, nerviosismo, pasividad e incluso depresión, que en algunos casos derivan del conocimiento del diagnóstico.

Fase intermedia y moderada:

Esta presenta una duración de dos a diez años y las alteraciones que afectan al cerebro son más importantes. Los síntomas de la fase inicial o leve empeoran progresivamente y también aparecen nuevos. Algunos ejemplos son:

Afasia: se trata de la dificultad a la hora de comunicarse, al paciente le cuesta emplear correctamente el lenguaje de forma que se le pueda entender.

Apraxia: el enfermo tiene dificultades para llevar a cabo funciones cotidianas como vestirse, utilizar los cubiertos...

Agnosia: consiste en la pérdida de la capacidad de reconocimiento, aunque no es total ya que sigue reconociendo ambientes, familiares...

Aunque pueden aparecer otros síntomas como la fatiga física excesiva, el descuido de su higiene personal, también pueden aparecer síntomas psicóticos como alucinaciones e ilusiones.

En esta fase, la dependencia hacia el cuidador es cada vez mayor.

Fase tardía o severa

En este periodo la persona afectada requerirá de atención durante todo el día. La persona afectada de Alzheimer acaba siendo totalmente dependiente. Hay una pérdida total de la capacidad de recordar y de comunicarse, procesar la información y hay una total desorientación en tiempo y espacio. La comunicación, a medida que avanza la fase, pasará a ser no verbal a través del contacto visual y la emisión de sonidos. La persona afectada aumentará el tiempo de sueño y por tanto, acabará pasando la mayor parte del tiempo encamada; con la posibilidad de pérdida del control de los esfínteres y una dificultad severa para tragar.

Esta etapa es la última antes del final de la vida y la más dura para las personas cuidadoras. Aun así, el enfermo quizás sea capaz de reconocer muestras de conciencia sobre el entorno más próximo y transmitir, a través de una sonrisa o de algún sonido, el afecto y el reconocimiento de aprecio hacia su entorno.

3. 4 Diagnóstico

El diagnóstico (definido por la RAE como determinación de la naturaleza de una enfermedad mediante la observación de sus síntomas) puede dar lugar a sentimientos contradictorios. Por un lado, el enfermo y sus familiares pueden llegar a experimentar cierta tranquilidad al poner nombre a la enfermedad, y por otro pueden tener una gran incertidumbre sobre el futuro.

Para afrontar positivamente un diagnóstico de Alzheimer según la Fundación Pasqual Maragall existen diferentes posibilidades de apoyo como:

Servicio de Atención Domiciliaria (SAD)

Es el servicio que se presta a las personas en situación de dependencia que, por cualquier circunstancia, dejan de ser autónomas para llevar a cabo las actividades básicas de la vida diaria (higiene personal, ir a comprar, organización de las comidas y del hogar y otros). El SAD tiene como finalidad facilitar la autonomía personal y favorecer que la persona se mantenga en su entorno habitual de vida, promoviendo una mejor calidad de vida. Los fines que se persiguen con la ayuda domiciliaria son:

Facilitar la autonomía personal del beneficiario.

Lograr la permanencia en su medio habitual de vida.

Mejorar la atención integral al enfermo de Alzheimer, intentando mantener su calidad de vida.

Ayudar a las familias en el cuidado diario del enfermo y en la medida de lo posible, aliviarlos de la carga que supone tener un enfermo de Alzheimer en su casa.

Modificar en los familiares, hábitos de conducta inadecuados y afianzar los correctos.

Prevenir situaciones personales y sociales críticas como son: grave deterioro físico y psíquico, soledad, aislamiento y riesgo de accidentes domésticos.

Retrasar el deterioro del enfermo mediante el respeto y mantenimiento de su hábitat, su relación con personas, lugares y objetos que han configurado su entorno asistencial.

Evitar en la medida de lo posible, la institucionalización prematura en centros residenciales.

Unidades de respiro familiar

Ofrecen a la persona cuidadora la posibilidad de disponer de unas horas, días o semanas de descanso (por agotamiento, vacaciones, fines de semana, necesidad de una intervención, etc.) mientras el familiar es atendido. Es una solución de apoyo crucial para aquellas familias que cuidan de personas mayores en casa, especialmente en situaciones de alta dependencia o deterioro cognitivo. Este servicio permite a los cuidadores tomar un descanso temporal con la tranquilidad de que sus familiares reciben atención profesional en un ambiente seguro y adaptado a sus necesidades.

Además de brindar un alivio en términos de tiempo y estrés, el programa de respiro familiar contribuye a mejorar la calidad de vida tanto de los mayores como de sus cuidadores, ayudándoles a evitar el agotamiento y a preservar su bienestar emocional y físico. Los principales beneficios del programa de respiro familiar para personas mayores son:

Descanso para el cuidador: El cuidador principal puede prevenir el desgaste físico y emocional asociado a la labor de cuidado continuo, evitando el llamado «síndrome del cuidador quemado».

Mejor calidad de vida para el cuidador: Al disponer de tiempo libre, el cuidador puede fortalecer sus relaciones sociales, cuidar de su propia salud y mejorar su bienestar general.

Atención especializada para la persona mayor: La persona mayor recibe cuidados personalizados y especializados en un entorno seguro y adaptado a sus necesidades.

Prevención de situaciones de crisis: El programa de respiro familiar puede ayudar a prevenir situaciones de crisis, como el ingreso hospitalario del cuidador o de la persona mayor, al proporcionar un relevo temporal.

Centros residenciales

Las residencias son establecimientos donde viven temporal o permanentemente personas de edad avanzada y/o con un determinado grado de dependencia. Cuenta

con servicios y programas de intervención adecuados a las necesidades de las personas objeto de atención, dirigida a la consecución de una mejor calidad de vida y a la promoción de su autonomía personal.

Las residencias de ancianos se pueden clasificar según diferentes criterios: según su tamaño, la temporalidad de la estancia, el tipo de asistencia que ofrecen y por su especialización. Sin embargo, la clasificación principal de los geriátricos se hace por su titularidad. Según este criterio, se pueden distinguir tres tipos de residencias de ancianos en España: residencias públicas, residencias privadas y residencias concertadas. Algunos de los beneficios o ventajas que estos centros presentan son:

Cuidados a tiempo completo: en estos establecimientos cuentan con personal especializado que está constantemente pendiente de los enfermos.

Horarios estructurados: hay especialistas que preparan rutinas para que las personas enfermas sean activas y no se aíslen.

Vida social activa: intentando crear relaciones entre los enfermos a través de talleres y actividades en grupo.

Ayuda con las tareas cotidianas: se establecen rutinas diarias de tiempo de organización de ropa, limpieza de habitación y orden de los espacios comunes, entre otras.

Estimulación equilibrada: distintos especialistas y terapeutas, organizan actividades para mantenerlos activos física y mentalmente.

Servicios de limpieza: se ofrecen servicios de supervisión de todas las instalaciones para que todo esté en perfecto estado de orden y limpieza.

Preparación de alimentos: estos centros cuentan con un plan nutricional que se adapte a las necesidades de cada uno.

Atención sanitaria especializada: como médicos, enfermeros, fisioterapeutas...

Centros de día especializados:

Son instalaciones especializadas en tercera edad, donde un grupo de profesionales se dedica a atender las necesidades específicas de las personas mayores solo durante unas determinadas horas del día. Este tipo de centro está orientado a los ancianos que aún no precisan de una asistencia continua. Sin embargo, en ocasiones se usan los centros de día como paso previo o aclimatación a la residencia.

Realizan diferentes terapias no farmacológicas que ayudan al mantenimiento de la autonomía personal y social de la persona con demencia. También pueden ofrecer otros servicios básicos como transporte adaptado, dietas, asistencia sanitaria básica, peluquería, etc.

La estancia es indeterminada, ya que depende del avance de la enfermedad. El horario varía en función de cada centro, pero puede llegar a abarcar toda la semana.

Algunas de las ventajas principales que tienen estos centros son:

No se desvinculan totalmente de su entorno o ambiente de referencia, porque no están en situaciones de total dependencia. Sin embargo, los usuarios están recibiendo una asistencia que mejora su calidad de vida, retrasando los síntomas propios de la edad.

Promueven y fomentan las relaciones sociales, evitando el aislamiento de la persona mayor. Realizan actividades, como juegos, ejercicios o talleres en los que tienen contacto con personas de edad avanzada.

Mejora la autoestima con actividades y servicio de terapia. Gracias a estos talleres, se notan los avances en los usuarios.

Disminuye la sobrecarga del cuidador, reduciendo la fatiga física y mental. Ya que el enfermo se queda en el centro realizando actividades con especialistas.

En los centros de día para mayores, realizan un control y seguimiento del tratamiento farmacológico pautado por los diferentes especialistas médicos.

Asociaciones de Familiares de personas con la enfermedad de Alzheimer (AFAs)

Las AFAs son organizaciones sin ánimo de lucro que velan por la calidad de vida de las personas con Alzheimer y de sus familias. Suelen crearse por iniciativa de las propias familias cuidadoras y ofrecen atención durante todo el proceso. Las asociaciones *acumulan la experiencia de familias* que han convivido durante años con personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer y que han ido incorporando a lo largo de los años numerosos profesionales que llevan a cabo los diferentes servicios dirigidos a la persona con Alzheimer y a su familia. Actúan como un grupo de personas de apoyo capaz de dar información basada en la experiencia y aportar múltiples soluciones a los problemas que se plantean en el día a día.

Las asociaciones han ido evolucionando y en este momento son numerosos los recursos, servicios y actividades que ofrecen tanto a la familia como a la persona afectada:

Información sobre la enfermedad de Alzheimer y su evolución, ya que cuentan con personas especializadas.

Formación dirigida a los cuidadores. Se trata de una actividad formativa dirigida a cuidadores no profesionales de personas en situación de dependencia que residen en su domicilio, con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas cuidadoras y cualificar y dotar de habilidades y conocimientos específicos en la atención directa a la persona dependiente en función de sus necesidades.

Asistencia psicológica al cuidador y al paciente: proporcionar cuidados a una persona necesitada, en este caso de una persona mayor o dependiente, supone una carga emocional y de trabajo considerable, y a menudo los cuidadores descuidan su

salud en favor de la persona a la que están cuidando. Es por ello que estas asociaciones cuentan con expertos.

Grupos de ayuda mutua. Es un espacio en el cual diversas personas que comparten un mismo problema o dificultad se reúnen para intentar superar o mejorar su situación.

Servicios de fisioterapia. Estas asociaciones cuentan con fisioterapeutas que ayudan a los enfermos a realizar ejercicio físico.

Terapias no farmacológicas. El principal objetivo de estas es que el proceso degenerativo se vea ralentizado.

Servicio de unidad de respiro. Es un apoyo dirigido a los familiares que conviven con personas dependientes, con el fin de facilitar la conciliación de su vida personal, familiar y laboral, prestando una atención temporal y a corto plazo a su familiar dependiente.

Servicio de estancias diurnas. Es un servicio sociosanitario y de apoyo familiar que ofrece, durante el día, atención a las necesidades personales básicas, terapéuticas y socioculturales de personas mayores afectadas por diferentes grados de dependencia, promoviendo su autonomía y la permanencia en su entorno habitual.

Programas vacacionales y de tiempo libre: se trata de un programa de vacaciones y períodos de descanso y convivencia entre enfermos de Alzheimer y sus familiares o cuidadores principales. Su objetivo principal es favorecer una intervención dual (enfermos y familia) a través de un programa de actividades lúdicas, terapéuticas y educativas, que repercutan en la mejora de la calidad de vida del paciente, familiares y cuidadores.

3. 5 Los cuidadores de los enfermos de Alzhéimer

En primer lugar, hay que plantearse la siguiente pregunta: ¿A qué nos referimos con cuidador? La palabra *cuidador* se usa para referirse a cualquier persona que ofrece su cuidado a otra. Es típico que los cuidadores de las personas que padecen la enfermedad vivan con ellas, y normalmente suelen ser personas de su misma edad. Además, no están preparadas ni psicológica ni físicamente para realizar estos cuidados.

Según el estudio realizado por el IMSERSO (2024), el perfil de los cuidadores enfermos de Alzheimer es del 87.7% mujeres, siendo hombres el 12.3%.

Por otro lado, según una encuesta internacional realizada en los últimos dos años por el Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedad de Alzheimer y Otras Demencias del IMSERSO, el cuidador principal de una persona con demencia suele ser una mujer de entre 46 y 55 años, casada y con estudios universitarios.

Según datos obtenidos del estudio, *El perfil del cuidador informal*, la mayoría de las veces, son los hijos quienes por iniciativa propia asumen el cuidado del enfermo llegando a convivir permanentemente con él o llegando a dedicarle más de 10 horas diarias. Esto tiene como resultado una reducción significativa del tiempo de ocio del cuidador; esto lo asegura el 90% de los encuestados por el IMSERSO, a pesar de que la mayoría, concretamente el 64% de los cuidadores recibe apoyo por parte de otros miembros del entorno familiar.

De la misma manera, más del 67% de los cuidadores ha notado un empeoramiento en su salud desde que comenzaron la atención al paciente. Además, el 73% de los encuestados afirma que el cuidado de estos pacientes tiene un impacto negativo en la economía familiar.

A pesar de los problemas que puedan estar presentes en el cuidado de una persona con Alzheimer, únicamente el 26% de los encuestados está dispuesto a dejar el cuidado a otra persona.

Para concluir, los cuidadores no especializados de personas con Alzheimer presentan altos niveles de estrés e incluso depresión, debido a la sobrecarga tanto física como emocional de los cuidados. Se dice que esta sobrecarga viene cuando el enfermo demanda unos cuidados a los que la persona cuidadora no es capaz de adaptarse y no puede satisfacerlos.

Además de altos niveles de estrés, el cuidado del enfermo conlleva una alteración de las relaciones familiares, una disminución del rendimiento laboral y alteraciones físicas.

Existe una escala que valora la sobrecarga del cuidador, llamada escala de Zarit. Esta es útil para valorar el estrés psíquico de los cuidadores y se incluye en protocolos de valoración clínica de enfermos con demencia.

4. METODOLOGÍA

Este proyecto lo he llevado a cabo siguiendo una metodología cualitativa, en concreto con un estudio de caso. Para ello me he basado en entrevistas semiestructuradas en las que las preguntas están ajustadas a los objetivos de la investigación. Esto me ha permitido seguir las entrevistas a través de un guion, pero con cierta flexibilidad. Según Flick (2022), Tonon (2009) y Evans (2018), la entrevista semiestructurada permite explorar distintos puntos de vista de manera subjetiva, así como profundizar en las distintas experiencias de las personas entrevistadas y adaptarse a distintos marcos teóricos o concepciones epistemológicas.

El porqué he llevado a cabo esta metodología se debe a que permite una comprensión profunda empatizando con los individuos participantes en la

investigación, que muestran su experiencia y punto de vista sobre el tema del proyecto. Es decir, nos da un tipo de información como sensaciones, vivencias que difícilmente se podría conseguir con la metodología cuantitativa.

Según Almudena Cotán Fernández, (2016)

En la metodología cualitativa, el investigador tiene que centrarse en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales de las personas. El fin de esta metodología no es otro que dar voz a los participantes para que éstos sean escuchados a través de sus experiencias, comunicadas de manera abierta.

Esta técnica se ha aplicado a una muestra seleccionada de manera intencionada en un entorno familiar concreto, el de la enferma y sus hijos.

Aquí, presento un cuadro con las características sociodemográficas de los entrevistados:

	Relación con paciente	Sexo	Edad
Informante I	Hija menor	Femenino	56
Informante II	Hija mediana	Femenino	57
Informante III	Hijo mayor	Masculino	59

Tabla 2. Entrevistados

El guion que he seguido en las entrevistas ha sido el siguiente:

1. ¿Cómo empezaste a darte cuenta de la degeneración cognitiva?
2. ¿Cómo afectó el diagnóstico al paciente bajo tu punto de vista?
3. ¿Cómo te afectó el diagnóstico personalmente?, ¿Sentiste alivio al saber qué le pasaba?
4. ¿Qué transformaciones o cambios en tu rutina has notado a partir del diagnóstico?
5. ¿Cuál ha sido el impacto emocional con el paso del tiempo?

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos y subobjetivos planteados en la investigación, voy a realizar la interpretación de resultados obtenidos en la entrevista realizada a los familiares del enfermo.

En primer lugar, con respecto al objetivo específico número uno que es: describir las transformaciones en el enfermo a través de la mirada de sus familiares y los consiguientes objetivos secundarios he obtenido los siguientes resultados:

a. Con respecto al impacto del diagnóstico en el enfermo visto por los familiares.

Todos los informantes coinciden en que el estado de la paciente al recibir el diagnóstico era bastante avanzado, con lo que no tuvo repercusión emocional en la enferma.

La enferma cuando está lúcida y se habla del tema siempre manifiesta que ella no quiere estar así, pero a medida que la enfermedad avanza es menos consciente de ello.

El gran problema de este tipo de enfermedades es que nadie quiere que le ocurra, pero cuando llega te va quitando la voluntad poco a poco y no eres capaz de entender que tu entorno quiere ayudarte. El gran objetivo es que los enfermos admitan que necesitan ayuda. Ellos no son capaces de gestionarse solos, pero no reconocen que necesitan ayuda.

Un claro ejemplo es cuando la enferma no recuerda lo que ha comido, pero defiende que es capaz de gestionar su vida, su autonomía, su socialización todo lo que signifique salir de su zona de confort.

b. Con respecto al inicio del proceso de degeneración cognitiva.

Es un proceso degenerativo y progresivo. Las informantes se van dando cuenta poco a poco que algo va mal, o mejor dicho algo no va bien. Comienza a preguntar siempre lo mismo, repite situaciones vividas anteriormente de manera insistente y mantener una conversación, es cada vez más difícil. Repite siempre lo mismo, no recuerda lo hablado 5 minutos antes, todo se hace difícil. Para la persona conviviente todo cada vez es más complicado.

El informante 1 afirma que empezó a darse cuenta de este proceso tras la pandemia de COVID-19, y asegura que fue uno de los motivos por los que la enfermedad se aceleró.

En cambio, el informante 2 dice haber presenciado algún episodio de pérdidas de memoria antes de la pandemia.

c. Con respecto a los otros procesos degenerativos asociados: en las relaciones sociales, transformaciones en la manera de relacionarse, degeneración comunicativa y afectiva.

Ella, la enferma, no es consciente de su situación. Su entorno asume responsabilidades que la enferma ya no es capaz de asumir: la higiene, la compra, la limpieza de la casa, la relación con el entorno, y todo lo que signifique establecer relaciones con los demás.

A nivel familiar, sigue existiendo el sesgo diferencial entre hijos e hijas. ELLAS deben asumir el cuidado de la enferma, la madre. Son dos hijas y un hijo y toda la

responsabilidad la asumen las chicas. Ellas deben asumir esa responsabilidad, así lo asume la sociedad y así está establecido.

En segundo lugar, con respecto al objetivo específico número dos que es: estudiar las transformaciones tras el diagnóstico, en los propios familiares.

Mediante la entrevista, podemos apreciar que los cuidadores no especializados de personas con Alzheimer presentan altos niveles de estrés, ansiedad e incluso depresión, debido a la sobrecarga tanto física como emocional que conllevan los cuidados. En este caso el marido asume muchas responsabilidades, pero necesita a las hijas constantemente. La dependencia cada vez es mayor y toda ayuda que reciba le parece poco. El entorno ha pasado de disponer de su tiempo a estar siempre pendiente del cuidado de la enferma. Todo se complica, se conectan las necesidades y la forma de vida de distintas familias, y es necesario cambiar la forma de vida de las tres familias.

Los resultados relativos a este objetivo, junto con los siguientes objetivos secundarios, han sido los siguientes:

a. Estructura familiar y del hogar

Todo cambia, la afectación de la enfermedad es muy rápida, la enferma cada vez es más dependiente y toda la familia debe entender y asumir esa nueva situación. Deja de existir el tiempo libre, todo gira alrededor de la enferma las hijas sobre todo asumen el cuidado y la atención de la enferma, su tiempo libre está enfocado a su cuidado. Todo cambia, su entorno, su familia pasa a segundo plano.

b. Percepción subjetiva del diagnóstico por los familiares.

El impacto fue mucho más duro en su entorno. A todos les cambió la vida, pasó a ser una persona totalmente dependiente; hasta entonces no eran conscientes. Tenían que organizar horarios, prescindir de su tiempo personal, distribuirse tiempos de atención, era obligatorio que el enfermo estuviera siempre acompañado. Todo cambió.

El problema añadido es que del entorno del enfermo siempre hay uno o una que se hace cargo de la mayoría de la atención y eso acaba generando más problemas en el entorno. En todo este proceso aparecen las desavenencias y las discrepancias y al final el enfermo es una carga. ¿Cómo se puede cambiar eso?. Es el gran asunto a resolver y las administraciones deben implicarse mucho más. Las familias no pueden asumirlo, no están preparadas y genera gran cantidad de problemas adicionales que sin ayuda de personal especializado es muy difícil de resolver.

¿Cómo podemos elegir nuestro final?

Nosotros lo vemos muy lejos, pero nuestros padres y familiares ya lo demandan. Cuando yo no sea capaz de reconocer a mis seres más queridos, ¿quiero seguir aquí?

c. Negociación de los cuidados.

De los tres informantes de la enferma, la informante 2 vive lejos e intenta venir más o menos una semana cada dos meses, otro es el informante 3 y sigue manteniéndose el rol diferencial de sexo por ser varón y la otra, informante 1, asume la gran responsabilidad del cuidado y la atención de la enferma y del padre que cada vez necesita más ayuda porque no es capaz de afrontar la nueva situación que se le plantea.

Una de las grandes dificultades de este tipo de enfermos es asumir y aceptar que necesitan ayuda, que estar acompañados es importante y entender que la degeneración neurológica es inevitable. La gran duda, el gran punto de desencuentro es aceptar la ayuda en el inicio de la enfermedad. Eso ayudaría mucho al entorno más cercano. Pero, no suele ocurrir.

Los enfermos de Alzheimer no asumen su enfermedad y eso es lo que más dificulta su atención. En este caso, los hijos están pendientes de su evolución, pero, aun así, la aceptación de la ayuda resulta muy difícil de conseguir.

Toca asumir responsabilidades. La enferma ya no es consciente de nada, ni de su enfermedad, ni de las dificultades que tiene su entorno para ocuparse de ella. Cada hija tiene que dejar sus responsabilidades familiares para ocuparse de la enferma. Cada vez requiere más implicación, cada vez hay que dedicar más tiempo, cada vez se alteran más los equilibrios familiares de las hijas de la enferma. Los cuidados y las responsabilidades familiares siguen siendo asumidos fundamentalmente por las hijas. El hijo está, colabora, ayuda, pero el cuidado lo asumen realmente las hijas.

d. Transformaciones cotidianas que supuso para la familia derivadas de la nueva realidad negociada.

La familia ha cambiado sus prioridades. Lo que antes era fin de semana de viajes, ocio y desconexión, ahora son fines de semana de limpieza, cuidado y atención de la persona dependiente. El sábado toca baño tras muchas peleas y el domingo por la mañana toca limpieza de la casa. Todo cambia, pero se asume tratando de apoyar y ayudar en todo lo que se pueda, se entiende como una responsabilidad que no queda más remedio que asumir. Lo más difícil no es ayudar y colaborar, lo más complicado es tratar de entender que el enfermo no acepte y no valore la ayuda.

e. Impacto emocional con el paso del tiempo en los familiares.

Esa nula aceptación de la ayuda hace que la situación resulte muy complicada de afrontar emocionalmente. El entorno más cercano deja gran parte de sus momentos de ocio y desconexión para atender a la enferma y a cambio solo recibe desprecios. La enferma no percibe la ayuda como algo necesario, sino como algo que la invade su intimidad y eso es imposible de negociar. La insatisfacción de la persona que cambia su vida por ayudar a la persona enferma es algo difícil de asumir. Se hace todo lo necesario esperando solo el beneplácito de la persona ayudada, pero eso no ocurrirá. La enferma se siente invadida, ella entiende que puede hacerlo todo sola, pero eso no es así.

Emocionalmente, es difícil de asumir por los hijos, la que siempre ha sido nuestro guía, ahora pasa a ser un ser totalmente dependiente

6. CONCLUSIONES

La persona diagnosticada de Alzheimer acaba requiriendo la asistencia constante de una persona cuidadora que, en la gran mayoría de casos es asumida por el entorno familiar siendo una gran parte de este, mujeres. Esto se debe, en parte a los condicionantes de género de dicha enfermedad y por otro lado a los roles hegemónicos establecidos social e históricamente, que han asignado a las mujeres la responsabilidad del cuidado en el ámbito familiar. Es por eso, que cuando en una pareja de avanzada edad la mujer es diagnosticada de Alzheimer, el hombre se siente superado al nunca haber desempeñado las tareas del hogar. Es en este momento, cuando los hijos deben tomar acción en el cuidado de la progenitora.

El estrés y la ansiedad asociados al rol de cuidador pueden llegar a tener graves consecuencias para la salud mental y física de estas personas, quienes sacrifican su propio y bienestar para ofrecer su apoyo a seres queridos. Por eso considero imprescindible abordar adecuadamente esta situación y proporcionarles recursos de apoyo y formación. Una nueva forma que está surgiendo de atención a este tipo de enfermos, es la de ofrecer trabajo a chicas o señoras inmigrantes que, a cambio de un sueldo y la manutención en la casa, se hacen cargo y asumen el cuidado del enfermo, incluso residiendo en su misma casa, con lo cual esto supone una atención de 24 horas, 6 o 7 días a la semana. Esto libera a los familiares de tener que ocuparse del enfermo y así poder seguir su ritmo de vida de la forma habitual.

Se estima que el tiempo de dedicación supone al cuidador entre 8 y 20 horas diarias. Se dice que esta sobrecarga viene cuando el enfermo demanda unos cuidados a los que la persona cuidadora no es capaz de adaptarse y no puede satisfacerlos.

Además de altos niveles de estrés, el cuidado del enfermo conlleva una alteración de las relaciones familiares, una disminución del rendimiento laboral y alteraciones físicas. Esta situación, en muchos casos, puede generar conflictos entre los miembros de la familia, porque unos colaboran más que otros. En nuestra sociedad, siguen colaborando mucho más las mujeres que los hombres; siguen siendo ellas las matriarcas que deben encargarse y responsabilizarse del cuidado de la madre o el padre enfermo. En el año 2025 sigue ocurriendo esto.

Según M. Martín Carrasco (2002), la escala de sobrecarga del cuidador de Zarit es muy importante y de gran utilidad para valorar el estrés psíquico. Además, afirma que debería estar incluida en todo protocolo de valoración clínica de enfermos con demencia.

Teniendo en cuenta el rumbo que lleva nuestra sociedad, este tipo de servicios y atenciones cada vez va a ser más demandado. Las administraciones no ofrecen ayudas o infraestructuras suficientes para afrontar estas necesidades.

Desde mi punto de vista, este es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad del bienestar que tenemos establecida. No hay ni espacios ni cuidadores especializados suficientes para atender a nuestros mayores. La gran mayoría de las personas que afrontan este tipo de problemas renuncian hasta el último momento a llevar a su ser querido a un centro residencial. Son espacios demasiado impersonales, fríos y que no cubren las necesidades emocionales y sociales de los enfermos.

Un punto aparte, merece la atención a este tipo de enfermos en el mundo rural. En los núcleos pequeños de población, que en nuestra provincia son la gran mayoría, no hay apenas servicios que cubran unas mínimas necesidades de atención básica. La única solución sería un centro residencial, que lleva consigo una larguísima lista de espera. Hasta que llegue el momento del ingreso en un centro de este tipo, absolutamente todo el cuidado del enfermo lo asume la familia, en un espacio totalmente hostil ante este tipo de situaciones: no hay médico, no hay farmacia, no hay transporte público...

Y como reflexión final, podemos plantear un tema que cada vez la sociedad demanda más, que es que todos y cada uno de nosotros podamos elegir como y cuando finalizar nuestra vida. Es un tema muy complicado de solucionar, con matices de todo tipo, religiosos, morales, éticos, médicos...

BIBLIOGRAFÍA

- Alcea (2025). *Terapia Cognitivo Conductual en Madrid: ¿Qué es y cómo funciona?* <https://alceapsicologia.com/terapia-cognitivo-conductual-madrid/> [11/02/2025]
- Alzheimer's Association (2025). *10 Señales y Síntomas Tempranos del Alzheimer y la Demencia*. <https://www.alz.org/es-mx/acerca> [11/02/2025]
- Amavir (2025). *Beneficios del programa de respiro familiar*. <https://www.amavir.es/cuidar-al-mayor/programa-respiro-familiar-quien-puede-acceder/> [23/02/2025]
- Confederación Española de Alzheimer. (2025). *Las Asociaciones*. <https://www.ceafa.es/es/quienes-somos/asociaciones-alzheimer> [23/02/2025]
- Cotán Fernández, Antonio (2016). «El sentido de la investigación científica», *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 19, 33-48 <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Espacios Colaborativos del IMSERSO (2025). *Demencia, Terapia, Atención, Reminiscencia, Estimulación*. <https://blogcrea.imserso.es/-/terapia-de-reminiscencia> [23/04/2025]
- Espacios Colaborativos del IMSERSO (2025). *El cuidador de una persona con demencia es una mujer de mediana edad, casada y con estudios universitarios*. <https://colaboracion.imserso.es/web/blog-cre-alzheimer/-/el-cuidador-de-una-persona->

- [con-demencia-es-una-mujer-de-mediana-edad-casada-y-con-estudios-universitarios](#)
[11/04/2025]
- Espiñeira Rivas, Ana (2016). *Intervenciones de la enfermería a los cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: Revisión bibliográfica*. Trabajo fin de grado, Universidad da Coruña. A Coruña.
- Fernández Solomando, Ana (2013). *El desarrollo de la enfermedad del Alzheimer, desde el diagnóstico hasta la necesidad de cuidados especializados*. Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/11961/files/TAZ-TFG-2013-735.pdf>
- Fundación Alzheimer España. (2025). *¿Qué es el Alzheimer?* <https://alzfae.org/el-alzheimer/> [23/02/2025]
- Fundación Pasqual Maragall. (2025). *¿Cómo afrontar un diagnóstico de Alzheimer?* <https://fpmaragall.org/como-afrontar-un-diagnostico-de-alzheimer/> [03/03/2025]
- Hernández San Blas, Lucía (2021) *El alzhéimer desde otra perspectiva: El cuidado de los cuidadores*. Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna, La Laguna.
- Ibarra-Sáiz, María Soledad, González-Elorza, Amparo y Rodríguez-Gómez, Gregorio (2023). «Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple», *Revista de Investigación Educativa*, 41 (2),501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- IMSERSO (2025). *Centros residenciales*. <https://imserso.es/centros/centros-personas-mayores/centros-residenciales#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%3F,promoci%C3%B3n%20de%20su%20autonom%C3%ADa%20personal>. [03/04/2025]
- Instituto Geriátrico Valenciano (2025). *¿Cuáles son las ventajas de las residencias de ancianos?* <https://www.institutogeriatico.com/ventajas-inconvenientes-residencias-ancianos> [01/04/2025]
- Konexión Alzheimer (2025). *¿Por qué es beneficioso el ejercicio en personas con Alzheimer?* [https://konexionalzheimer.com/ejercicio-fisico/#:~:text=Disminuye%20la%20atrofia%20cerebral%20\(p%C3%A9rdida,conductuales%20asociados%20a%20la%20demencia](https://konexionalzheimer.com/ejercicio-fisico/#:~:text=Disminuye%20la%20atrofia%20cerebral%20(p%C3%A9rdida,conductuales%20asociados%20a%20la%20demencia). [04/02/2025]
- Manava (2025). *Actividades básicas de la vida diaria y terapia ocupacional*. <https://www.manava.es/blog/actividades-basicas-de-la-vida-diaria-terapia-ocupacional/> [25/02/2025]
- Manuel Cassienello Clínica (2025). *Rehabilitación cognitiva: qué es y cómo ayuda a los pacientes*. <https://manuelcassinello.com/blog/rehabilitacion-cognitiva-pacientes/#:~:text=Con%20rehabilitaci%C3%B3n%20cognitiva%20nos%20referimos,deterioro%20por%20alguna%20enfermedad%20degenerativa>. [07/02/2025]
- Martín Carrasco, Manuel (2002). «Sobrecarga del cuidador de pacientes con enfermedad de Alzheimer y estrés psíquico. Una asociación relegada en la valoración de las demencias», *Actas Esp Psiquiatr*, 30 (4):201-206.
- MedicalNewsToday (2025). *Musicoterapia: Tipos y beneficios para la ansiedad, la depresión y más*. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/es/terapia-musical->

musicoterapia#:~:text=La%20musicoterapia%20consiste%20en%20usar,la%20m%C3%BAsica%20o%20simplemente%20escucharla [07/02/2025]

Miresi (2025). *¿Qué tipos de residencias de ancianos hay?* <https://miresi.es/que-tipos-de-residencias-hay/> [16/02/2025]

MIT Centro de Día (2025). *Ventajas y beneficios de un centro de día.* <https://mitcentrodedia.es/ventajas-centros-de-dia/#:~:text=Los%20centros%20de%20d%C3%ADa%20promueven,la%20fatiga%20f%C3%ADsica%20y%20mental.> [20/02/2025]

Pastor Boscá, Sara (2021). *Revisión bibliográfica sobre el duelo anticipado y depresión en familiares y cuidadores de enfermos de Alzheimer y otras demencias.* Trabajo fin de grado, Universidad Católica de Valencia, Valencia. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/2563/TFG.%20Sara%20Pastor%20Bosca.pdf?sequence=1>

Qida *¿Qué es el Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD)?* <https://www.qida.es/servicio-de-ayuda-a-domicilio-para-mayores> [07/02/2025]

Sanitas (2025). *Ventajas de los centros de día.* <https://www.sanitas.es/biblioteca-de-salud/tercera-edad/hogar/los-centros-de-dia-que-son-y-que-ofrecen> [12/02/2025]

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista 1

ENTREVISTADOR: ¿Cómo empezaste a darte cuenta de la degeneración cognitiva?

HIJA 1: Después del confinamiento, cuando mi padre se había hecho cargo de todo lo relativo a la casa (compra, comida, despensa) y pudimos subir a verlos, me di cuenta de que la casa estaba anormalmente descolocada y sin la limpieza habitual. Le preguntaba qué le faltaba para la casa y decía que no sabía que de eso se encargaba mi padre. Le preguntaba qué había comido y tampoco se acordaba o qué había hecho o visto en la tele y no era capaz de acordarse. Mi máxima alerta fue cuando fue incapaz de dictarme una receta.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo afectó el diagnóstico al paciente bajo tu punto de vista?

HIJA 1: Mi madre nunca ha llegado a ser consciente de su diagnóstico. Tenemos antecedentes familiares (por parte materna todos) de demencia senil y ella siempre creyó que algo la iba a suceder en su cabeza. Cuando, al principio tenía momentos de lucidez o exclamaba ¡ay Dios mío! O se lo tomaba con más humor y decía “pero ¿estoy tonta o qué?”

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te afectó el diagnóstico personalmente?, ¿Sentiste alivio al saber qué le pasaba?

HIJA 1: Confirmó mis sospechas. No me hundí, ni negué la situación, más bien me lo esperaba. No sentí alivio, sentí seguridad al confirmar lo que yo veía que estaba pasando a mi madre. Apreté puños e intenté hacerle más fácil a mi padre lo obvio que él no conseguía asimilar. Incluso consultamos otra opinión médica confirmando el diagnóstico (y mi padre criticó fervientemente la ineptitud del médico que prácticamente ni le habló, ni le pasó pruebas, ni se molestó en cambiar nada del informe que llevábamos).

ENTREVISTADOR: ¿Qué transformaciones o cambios en tu rutina has notado a partir del diagnóstico?

HIJA 1: Yo, por vivir al lado de mis padres he cambiado mucho mis rutinas diarias. Me impongo la obligación de visitarles y hacer muchas cosas de su casa que mi padre no sabe hacer (ni sabía que se hacían), así como llevar comida, compra o lo que necesiten. Los fines de semana es lo peor, porque hago zafarrancho en su casa (cambio de sábanas, ducha, limpieza a fondo) y tengo que dejar mi casa para hacer la de ellos y mi padre se deja hacer. Cada vez está peor la casa con respecto a cómo

la tenía mi madre (muy limpia) y me lleva más tiempo la labor. Otro problema es que hay fines de semana en los que tengo que salir fuera para acompañar a mis hijos en sus respectivos deportes y mi padre cada vez lo ve peor porque ya no tiene comodín para liberarse unas horas

ENTREVISTADOR: ¿Cuál ha sido el impacto emocional con el paso del tiempo?

HIJA 1: En un principio mis padres no tenían tanta dependencia de mí, pero cada vez se está haciendo más evidente que sin mi trabajo mi padre no podría asumir el cuidado de mi madre. Primero subía a su casa con humor y ganas. Poco a poco y según se iban confirmando los síntomas de la enfermedad (repulsa total a mi visita porque le supongo un momento de angustia ya que la baño, le corto las uñas, le arreglo los pies, el pelo) y todo con una fuerte negativa por su parte (ya sea verbal o física). Mi padre en estos momentos desaparece ya que no quiere ver esa versión de mi madre y me deja a mi toda la responsabilidad. Es más, en estos 4 para 5 años, solo recuerdo una única vez en verano que la bañó él solo. En este punto de la enfermedad me supone un gran esfuerzo físico, aunque más mental, enfrentarme sobre todo al fin de semana, deseando que pase lo más pronto posible y angustiándome incluso unos días antes.

Entrevista 2

ENTREVISTADOR: ¿Cómo empezaste a darte cuenta de la degeneración cognitiva?

HIJA 2: Yo al vivir lejos de mis padres cogí como hábito el llamar cada día del año a mi madre, siempre ha sido una mujer comunicativa, alegre, positiva y en esas conversaciones nos contábamos nuestras cosas, habitualmente mis padres venían a vernos dos veces al año y disfrutábamos de la compañía con ellos, aprovechábamos para hacer excursiones, ir a la playa, restaurantes, etc. Nunca tuvo un problema de memoria, lapsus. Si hablamos alguna vez sobre la enfermedad de su madre (mi abuela) tuvo Alzheimer y el dolor que le causó y el trauma que le dejó durante años al no comprender esa enfermedad, llegando incluso a decirnos que ella no quería pasar por eso y que no dejásemos que la pasara, que de broma nos decía que la quitásemos de encima. Un verano del 2019 vino, como cada año a mi casa, y fuimos como de costumbre a la playa y nos dimos un baño, volvimos para casa y después de la ducha la comenté algo que nos había pasado en la playa a lo que ella me contestó que no había ido a la playa lo cual pensé que era broma, pero me insistió que ella no había ido a la playa ni mucho menos bañarse. Esto me dejó un poco aturrida, pero como que corrí un tupido velo, al día siguiente le pregunté que me enseñase el bañador que se iba a poner esa mañana, que el día anterior me lo enseñó toda contenta porque era nuevo y cuál fue mi sorpresa al decirme que ella no había traído ningún

bañador nuevo. Me puse en contacto con mi hermana y le comenté todo lo que yo había vivido a lo que ella me contestó que no había detectado nada y que estaría al tanto. Mi padre no le dio demasiada importancia al achacar que es algo distraída.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo afectó el diagnóstico al paciente bajo tu punto de vista?

HIJA 2: En el 2020 pasamos la pandemia separados creo que eso aceleró el proceso de degeneración, pero seguía llamándola y ella tenía una conversación buena pero los olvidos eran cada vez más frecuentes. Cuando por fin la llevaron al neurólogo en dos pruebas más el TAC el diagnóstico fue demencia tipo Alzheimer, pero quisimos pedir segunda opinión y en esa ocasión yo estaba presente y le hizo dibujar un reloj y ciertas figuras geométricas, también le preguntó en qué año vivimos, cuántos años tiene, hijos, nietos, etc. y la verdad fue todo bastante catastrófico y reafirmó el diagnóstico de demencia tipo Alzheimer. Ese resultado lo verbalizó delante de ella y tengo que decir que no llegó a comprender y no se dio cuenta. Lo cual fue un alivio

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te afectó el diagnóstico personalmente?, ¿Sentiste alivio al saber qué le pasaba?

HIJA 2: Como todo ha sido muy progresivo realmente sabíamos lo que la pasaba. Fue como una confirmación a lo que ya sabíamos. No fue un alivio fue más bien darse cuenta de la realidad pura y dura. Personalmente tengo que decir que siempre albergué la duda de no ser Alzheimer y si una demencia no tan dura, pero al final tanto leer e informarme todo viene a ser lo mismo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué transformaciones o cambios en tu rutina has notado a partir del diagnóstico?

HIJA 2: A partir del diagnóstico de mi madre mi vida cambió. Al vivir lejos de ellos viajo cada mes y medio o dos meses a Palencia para estar con ella, me cuido mucho de estar siempre en contacto a través de videoconferencias.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál ha sido el impacto emocional con el paso del tiempo?

HIJA 2: Al principio era una aceptación porque ella seguía haciendo sus salidas con mi padre, dejó de hacer cualquier actividad en casa, pasó mi padre a ser cuidador total de ella, pero en este último año ha dejado de conocernos y ha perdido por completo la memoria inmediata, para mí ha sido el golpe más duro, emocionalmente intento estar fuerte pero la pena es enorme al ver a un ser querido como tu madre con su cabeza perdida su mirada perdida y eso es un dolor continuo para mí.

Entrevista 3

ENTREVISTADOR: ¿Cómo empezaste a darte cuenta de la degeneración cognitiva?

HIJO 3: Cuando empezó a repetirse y a hacer constantemente las mismas preguntas.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo afectó el diagnóstico al paciente bajo tu punto de vista?

HIJO 3: El paciente no es consciente de su propio diagnóstico.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo te afectó el diagnóstico personalmente?, ¿Sentiste alivio al saber qué le pasaba?

HIJO 3: Pues con preocupación, sobre todo por mi padre. Desde el principio nos dimos cuenta de la gravedad.

ENTREVISTADOR: ¿Qué transformaciones o cambios en tu rutina has notado a partir del diagnóstico?

HIJO 3: Creo que los cambios han afectado sobre todo a mi padre, también a mis hermanas y en menor medida a mí.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál ha sido el impacto emocional con el paso del tiempo?

HIJO 3: Mucha tristeza y pena por una madre que en gran medida vas perdiendo en vida.

LA MANO *SINIESTRA*.

ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ZURDOS A LO LARGO DE LA HISTORIA

SERGIO VALIENTE RODRÍGUEZ

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Justificación

Nuestra sociedad está repleta de grupos de personas que se salen de lo común, que no tienen un cuerpo normativo, que son diferentes a lo habitual en raza o religión, por ejemplo. Al salirse de la norma o lo genérico, se encuentran con algunas dificultades en su día a día. Un ejemplo de esto son las personas zurdas.

A lo largo de la historia, todo lo relacionado con el lado izquierdo ha sido considerado negativo, inferior o poco útil comparado con el lado derecho. Desde que tengo memoria, he sido testigo de cómo muchas otras personas zurdas o yo mismo hemos sido el centro de miradas curiosas, sorprendidas e incluso de desagrado, especialmente por parte de personas mayores. Esta percepción ha estado presente en diversas situaciones de mi vida, desde la escuela hasta encuentros familiares, donde lo diferente a menudo despierta reacciones inesperadas.

Durante los años, he observado que a veces incluso yo mismo he caído en la trampa de asombrarme al ver a otras personas utilizando la mano izquierda, por el simple hecho de haberme sentido juzgado en el pasado. Es un fenómeno curioso, porque el desconcierto que generamos en los demás nos lleva a adoptar actitudes que en el fondo no deseamos.

Los zurdos representamos el 10% de la población mundial, unos 5 millones en España. Con este trabajo pretendo acercar al resto de personas a este grupo minoritario y averiguar el motivo que hay detrás del atribuir este significado negativo hacia lo zurdo. Para ello, recopilare información para conocer primero qué influye en que una persona sea zurda. Más tarde desarrollaré varios ejemplos en los que se aprecia la connotación negativa atribuida a estas personas a lo largo de la historia. Por último, analizaré los resultados de una encuesta realizada a 280 personas para observar si efectivamente ha habido una progresión positiva hacia la aceptación de este grupo en la sociedad o no.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de este trabajo es analizar la evolución de la percepción de las personas zurdas a lo largo de la historia.

Objetivos específicos:

1. Explorar la percepción de los zurdos sobre sí mismos en la educación / entre iguales / en el ámbito laboral / en el ámbito familiar.
2. Indagar en la percepción de los diestros sobre los zurdos en la educación / entre iguales / en el ámbito laboral / en el ámbito familiar.
3. Investigar cómo se podrían minimizar las consecuencias negativas que puedan sufrir los zurdos.

3. MARCO TEÓRICO

3. 1. ¿Qué es un zurdo?

Se denomina zurdos a aquellas personas que utilizan preferentemente sus extremidades izquierdas. Son un fenotipo minoritario en la sociedad. Además, al ser una minoría, cuentan con numerosas dificultades para adaptarse al mundo que les rodea ya que prácticamente todo está hecho para los diestros. Esta condición provoca que las personas zurdas se vean discriminadas en distintos ámbitos de su vida sin importar la sociedad en la que se encuentren.

Según Joan Corominas, filólogo, lexicógrafo y etimólogo español, autor del Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, del Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana y del Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, la palabra *zurdo* es probablemente prerromana emparentada con el vasco zur (avaro, agarrado) y zurrum (inflexible, pesado). El cambio de significado lo explica diciendo que las palabras relacionadas con el lado derecho, como diestro y

destreza, se relacionan con maestría y habilidad, mientras que el lado izquierdo con descuido y con falta de maña.

3. 2. ¿A qué se debe ser zurdo?

A lo largo de los años se han identificado 41 regiones de ADN asociadas con la dominancia de la mano. Los estudios realizados por un equipo de investigadores dirigido por la científica griega Marieta Papadatou-Pastou de la Universidad Kapodistrian de Atenas, publicados en *El Boletín Psicológico* (2008), sugieren que, si uno de los padres es zurdo, hay un 25% de probabilidades de que el hijo también lo sea. Además, los niveles hormonales durante el embarazo parecen jugar un papel importante. Por otra parte, la Universidad española de Oviedo descubrió que las mujeres con altos niveles de estrógenos durante el embarazo tienen una mayor probabilidad de tener hijos zurdos. La posición del feto en el útero durante el último trimestre también puede influir en el desarrollo de la dominancia lateral. Puede distinguirse si un bebé será diestro o zurdo observando qué mano tiene más cerca de la boca la mayor parte del tiempo.

En el Reino Unido tiene lugar uno de los proyectos relacionados con neurología más grandes, el proyecto Biobank. Según Gallagher (2019), que es el autor que describe el estudio en su obra, los escaneos de los participantes en el proyecto mostraron que el citoesqueleto (entramado tridimensional de proteínas que provee soporte interno en las células, organiza las estructuras internas e interviene en los fenómenos de transporte, tráfico y división celular) cambiaba la estructura de la materia blanca en el cerebro. "Por primera vez en humanos, hemos podido establecer que estas diferencias del citoesqueleto asociadas con la mano dominante son realmente visibles en el cerebro", dijo la profesora Douaud, que es zurda (Gallagher, 2019). En los participantes zurdos, los hemisferios izquierdo y derecho estaban mejor conectados y más coordinados en las regiones involucradas en el lenguaje. Los investigadores especulan que las personas zurdas pueden tener mejores habilidades verbales, aunque este estudio no provee los datos para probarlo. La investigación también mostró un riesgo ligeramente mayor de esquizofrenia y un riesgo ligeramente menor de enfermedad de Parkinson en personas zurdas.

La mejor conjetura es que el lado dominante de una persona depende en un 25% de la genética y en un 75% del medio ambiente. Sin embargo, este estudio ha encontrado solo el 1% de ese componente genético y solo en una población británica.

Por lo tanto, se necesita mucho más trabajo para comprender el componente genético del lado dominante en personas de todo el mundo, sin importar los efectos ambientales, y luego reconstruir cómo esos elementos determinan que las personas sean zurdas o diestras.

3. 3. Fisiología del cuerpo

Existe una clara relación entre la lateralidad motora y el ser humano, pero la base anatómica y fisiológica para esta asimetría es aún desconocida. La Cisura de Rolando es una hendidura de inclinación vertical que cruza de arriba a abajo el cerebro aproximadamente en la mitad de su expansión. Anterior a esta hendidura se encuentra la corteza motora que controla la motilidad (capacidad para realizar movimientos de manera coordinada) del cuerpo. Desde ahí, las fibras procedentes de neuronas corticales se dirigen hacia el tronco del encéfalo, formando una protuberancia denominada pirámide. Se ha estudiado la influencia de estas conexiones cerebrales en fetos, recién nacidos y adultos. En la mayoría de ellos la pirámide procedente de la corteza motora izquierda que interviene en el lado del cuerpo derecho cruza pegada al derecho y, en la menor parte de los casos, era el derecho el que cruza sobre el izquierdo. Esto demuestra una vez más el menor número de personas zurdas frente al de personas diestras, pero, de nuevo, no se ha hallado hasta la fecha una explicación científica.

3. 4. Diestros conversos o forzados

Los prejuicios culturales contra los zurdos han existido a lo largo de la historia. Los maestros y médicos estadounidenses de principios del siglo XX creían que los zurdos eran más propensos a los trastornos mentales y presionaban a los estudiantes para que cambiaran de mano. Algunos estudios como el realizado por la Universidad de Oxford en 2019, indican que, del 90% de la población mundial diestra, sólo el 65% son verdaderos diestros; el resto son ambidiestros que habrían escogido la mano derecha para escribir o zurdos que fueron obligados a ser diestros. Los zurdos que se han visto obligados a utilizar la mano derecha son propensos a desarrollar patologías, trastornos del carácter, tartamudez, dificultades para escribir, la confusión y la dificultad en la realización de tareas cotidianas, debido a que el cerebro está naturalmente configurado para preferir la mano izquierda y cambiar esa preferencia puede generar descoordinación y dificultades motoras.

Sin embargo, aunque ya no se imponga el uso de la mano derecha a quienes tienen otra preferencia, los objetos cotidianos siguen estando diseñados para ser utilizados con dicha mano.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio de manera adecuada y obtener resultados relevantes, comencé por realizar una búsqueda de información en diversos documentos y libros especializados sobre el tema y así obtener una visión completa y profunda del contexto, en los que me basé para elaborar los apartados del marco teórico y el desarrollo teórico.

A continuación, para realizar la parte de investigación práctica, elaboré un cuestionario diseñado para recopilar datos de personas de distintos rangos de edad. El cuestionario contaba con 17 preguntas en total. De esas, 8 estaban destinadas tanto a diestros como a zurdos mientras que 2 estaban destinadas únicamente para los diestros y 3 sólo para los zurdos. La gran mayoría eran preguntas de tipo cuantitativo y sólo dos de tipo cualitativo. La diversidad de edades fue clave para obtener una muestra representativa que pudiera permitir analizar cómo se perciben en diferentes generaciones el tema en estudio.

Este cuestionario, que cuenta con mayoría de preguntas cuantitativas y solo dos de tipo cualitativo, trata de dar respuesta a preguntas como en qué aspectos de su vida los encuestados han sentido alguna dificultad, cómo las personas diestras perciben a los zurdos o si estos han sufrido algún tipo de rechazo o agresión, etc. Las encuestas se realizaron a personas divididas en tres grupos dependiendo de su edad. El primer grupo englobaba a personas entre los 16 y 30 años, el segundo de 31 a 55 y el tercero de 56 en adelante.

5. DESARROLLO

5. 1. La consideración de los zurdos a lo largo de la historia

Es evidente que se ha registrado un trato desfavorable hacia todo lo relacionado con el lado izquierdo a lo largo de la historia. A continuación, se describirán hechos culturales y lingüísticos que lo demuestran.

5.1.1 Tradiciones y cultura

En el ámbito tradicional contamos con diversas tradiciones y costumbres de diferentes culturas que vuelven a mostrarnos las diferencias entre la izquierda y la derecha.

Una evidencia muy temprana de que la mayoría de la población es y siempre parece haber sido diestra se encuentra en las pinturas rupestres, dibujos en cuevas y cavernas realizadas por los pueblos primitivos. Las manos pintadas eran

principalmente la derecha y en las representaciones de humanos cazando, estos siempre sujetaban las armas con la mano diestra.

Según algunas costumbres del Oriente Medio, con la mano izquierda se sostiene el papel higiénico.

Los beduinos colocan a la mujer en la parte izquierda de la tienda, para dejar la parte derecha libre para el hombre, haciendo bastante obvio a quién de los dos se le considera más importante.

Los nativos de Nueva Guinea nunca tocan con su dedo pulgar izquierdo los vasos, por la creencia de que podrían envenenar los brebajes que contienen.

Las mujeres maoríes ondean sus ropas matrimoniales con la mano derecha, ya que la mano izquierda podría profanar sus ropas. El castigo por usar la mano izquierda es la muerte.

Las tribus africanas de las orillas del río Níger no dejan que sus mujeres preparen la comida con su mano izquierda por miedo a la magia negra.

Hace unas pocas décadas en Japón que una esposa fuera zurda era suficiente motivo para un divorcio.

En algunas regiones del planeta los pájaros que vuelan hacia la izquierda representan mal agüero.

Pitágoras recomendaba entrar a los lugares sagrados siempre por el lado derecho, que es el lado divino, y abandonarlos por el izquierdo, que representa lo disoluto.

La superstición popular asegura que conocer a un zurdo en cualquier día de la semana, con la excepción del martes, trae muy mala suerte. Martes (o *Tuesday*) es el único momento donde los siniestros pueden permitirse la destreza de ser más o menos nobles. *Tuesday* equivale a *Tiw's Day* (el día de Tiw) y Tiw es el dios zurdo de los escandinavos.

5.1.2. Opinión de la religión católica

Realmente no existe nada que cause de manera biológica o natural la disposición de la destreza en la raza humana, por lo que tampoco hay nada que sirva para determinar la preponderancia de la mano derecha, si influencias ajenas al organismo no vinieran a fijarla o reforzarla. Este es el caso de la religión.

Desde el principio, la iglesia es un claro ejemplo de este menosprecio hacia lo izquierdo. El cristianismo reprodujo el estigma de la zurdera y lo ha prolongado hasta casi la actualidad en algunos países de fuerte tradición católica, como España, donde hasta hace unas pocas décadas los profesores reprendían a golpe de regla a los niños que escribían con la derecha. En la Biblia se pueden encontrar más de cien referencias favorables hacia la mano derecha y veinticinco desfavorables hacia la izquierda. En

una de estas, por ejemplo, se declara a los zurdos sirvientes del demonio. Además, los creyentes sólo se deben santiguar con la mano derecha. Otra referencia del cristianismo que podemos encontrar es la disposición de los ladrones crucificados junto a Jesús. El ladrón bueno se encontraba a la derecha y el malo a la izquierda. En la simbología cristiana también se puede encontrar a Jesús sentado al lado derecho de su padre y a Lucifer se le llama la mano izquierda de Dios. Por este motivo las personas zurdas de colegios católicos tradicionalmente han sido obligadas a escribir con la mano derecha.

Durante generaciones, a las personas zurdas se les ha obligado a cambiar la mano al escribir. La cúspide de esta conducta ha sido la institución educativa católica que muestra unos datos preocupantes. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) alrededor de 3 millones de zurdos han cambiado su mano dominante por presión de sus profesores entre 1945 y 1995.

Según Sonlleve Velasco (2019),

lo que hacían para enseñarles con la derecha era atarles la mano izquierda a una bolsa, les ataban la mano y si ya no podían escribir con esa mano... Entonces, al niño que era zurdo, como te digo, le ataban un talego a la muñeca, como se decía, una bolsita... y entonces ya no podía escribir, el que era diestro pues seguía igual. Además, es que era obligatorio aprender con la mano derecha a hacer las cosas y a escribir. Además, a los niños que escribían con la izquierda se les regañaba mucho, si eras zurdo te regañaban pero bien.

En un tratado de psiquiatría realizado en una institución católica en 1921, el ser zurdo se lo consideraba como sinónimo de demencia y en los años 60 se relacionaba con la dislexia.

En otras palabras, la religión se basa en costumbres, tradiciones y leyes que, si se ven amenazadas, recurren al rechazo o la imposición de sus propias creencias porque según ella, es lo correcto porque es lo común en el universo. En palabras de Hertz (1990),

¿cómo podría el cuerpo del hombre, ese microcosmos, escapar a la ley de la polaridad de todas las cosas? La sociedad, el universo entero tienen un lado sagrado, noble, precioso, y otro profano y común un lado macho, fuerte y activo, y otro hembra, débil, pasivo o, en dos palabras, un lado derecho y un lado izquierdo.

5.1.3. Relación con el entorno

Es evidente que cualquier minoría se va a ver afectada por el entorno ya que no encaja con lo establecido sea lo que sea por lo que es diferente. En el caso de los

zurdos hay varias indicaciones de que el mundo está hecho para diestros y que ellos deben adaptarse para no sufrir inconvenientes.

Las herramientas en general están pensadas para diestros, véanse teclados, máquinas de escribir (antiguas) o tijeras. Esto conlleva usar esas herramientas no adecuadas con la mano izquierda o comprar utensilios pensados para zurdos que cada vez están más normalizados, pero antes los precios eran bastante superiores y las existencias eran mínimas. Algunos ejemplos son guitarras que se encuerdan para zurdos, sacacorchos para zurdos con la espiral al revés, sacapuntas de lápiz al revés, ratones de ordenador dispuestos para zurdos, relojes con el giro de las manecillas de la esfera señalando una dirección opuesta a la tradicional, guantes de beisbol para zurdos, cámaras de fotos con el clic a la izquierda, palos de golf con otra orientación, tijeras y cuchillos con el borde dado la vuelta. Para liberar su mano izquierda dominante, por otro lado, suelen llevar el reloj en la muñeca derecha.

La forma de alimentarse siguiendo un modelo europeo clásico es cortar usando el tenedor con la izquierda y el cuchillo con la derecha, mientras que, para servirse, llevando el tenedor con la misma izquierda a su boca, permitiendo así a un diestro también usar complementariamente su mano izquierda. Por otro lado, el modo tradicional de alimentarse en las Américas, sobre todo en Norteamérica, es cambiar el tenedor de mano, pasándolo de izquierda a derecha luego de cortar con la diestra y después volver a reutilizar la derecha para el tenedor.

Las sillas con brazo están pensadas para diestros, de forma que para un zurdo le resulta muy difícil poder escribir en ellas. En escuelas, colegios y universidades, cada vez se construyen más pupitres con la mesa a la izquierda para los zurdos, pues la tendencia a la homogeneización ha obligado a que los zurdos adopten posturas inverosímiles y adquieran hábitos no ergonómicos, ya que escriben con la mano torcida y haciendo ángulos perversos para la fisiología de la mano respecto de su antebrazo.

Las antiguas palas de pescado estaban pensadas para diestros, de modo que, debido a su forma, el limpiar el pescado para un zurdo suponía una dificultad.

La palanca de cambios de los coches está situada para diestros (salvo en algunos países).

Los instrumentos musicales de cuerda están pensados para diestros. Se deben cambiar las cuerdas para que un zurdo pueda utilizarlos.

Al escribir de izquierda a derecha, los zurdos tienen problemas al escribir en pizarras ya que, si escriben como debería escribirse, con una postura de muñeca saludable, emborronarían todo lo escrito, por lo que tienen que adaptar la forma en la que escriben para no hacerlo.

Un caso especial que ofrece una visión diferente de este problema es el de Leonardo da Vinci. Él escribía de derecha a izquierda, igual que los árabes o los hebreos. Mediante esta técnica, escribía sin el riesgo que todo zurdo tiene, cuando

escribe de izquierda a derecha, es decir, que ello le impida ver adecuadamente la secuencia de su escritura, porque su mano izquierda le resta ángulo de visión, dado que nuestro sistema de escritura está dirigido hacia la derecha.

Es más fisiológico para un zurdo la escritura árabe o hebrea, porque en estas dos escrituras, al escribirse de derecha a izquierda, resultan más favorables para él al redactar. De esta manera, el modo de escritura árabe y judía evitan al zurdo que ponga la mano sobre la tinta y manche el papel, pues antes se creía que los zurdos eran sucios y desordenados al escribir porque sus redacciones aparecían menos limpias que los diestros.

5.1.4. La palabra *zurdo* en diferentes lenguas

También observamos la perspectiva que se tenía de los zurdos en diferentes lenguas cuando se originaron las siguientes palabras.

En inglés la expresión *cack-handed* significa *mano de caca*. La más moderna *left* o *leftie* sirve también para señalar aquello que sobra, los indeseables restos de una comida o algo siniestro. La palabra para designar al zurdo (*left-handed*) también se usa para definir a algo o alguien torpe, desmañado, ambiguo o poco sincero.

En latín, *sinister*: asociado con la palabra *sinistrum*, que significa *mal* o *demonio*.

En francés, *gauche*: sesgado. Esta palabra ha sido tomada del inglés, idioma en el que tenía un significado idéntico.

En ruso, *levja*: es la palabra para denominar a un zurdo. Es un insulto y viene de la expresión *no levo* que significa *poco confiable, hipócrita*.

En polaco, *lewo*: similar a la palabra rusa, está relacionada con *ilegal*.

En rumano, *bongo*: una expresión gitana, se usa para describir a una persona deshonesto.

En alemán, *linkisch*: avergonzado, confuso.

En italiano, *mancino*: falso o deshonesto. Deriva de la palabra *mancus* que significa *manco*.

En portugués, *canhoto*: débil o malvado.

En finés, *vasenkatinen*: algo que debe ser arreglado.

En danés, *kejt*: erróneo o falso.

En chino las palabras para designar izquierda y derecha significan algo que ha sido hecho con las manos; lo que se ha hecho debería estar asociado con la correspondiente mano. Para *derecha*, es la palabra que se usa para *boca*, para *izquierda* es la palabra *trabajo*. Esto nos puede dar a entender que la mano izquierda era la utilizada para trabajar.

En contraste, el término *derecha* está asociado con la justicia y la habilidad, mientras que *diestro*, que proviene del latín *dexter*, sugiere habilidad.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Primero se van a analizar las preguntas orientativas que me han servido para identificar los perfiles de los encuestados. En total he obtenido 280 respuestas.

En cuanto al sexo, 194 mujeres y 83 hombres han realizado la encuesta. 3 personas han preferido no contestar.

Sexo

280 respuestas

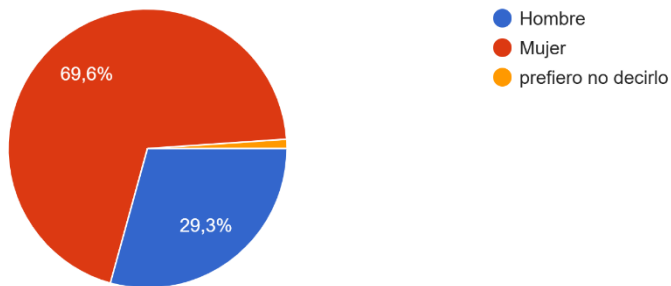


Figura 1: Respuestas de la pregunta 1

Como ya se ha mencionado, se han establecido tres grupos de edad. En el primer grupo que comprende a las personas que tienen entre 16 y 30 años, han respondido 115 personas; en el segundo que comprende a las personas que tienen entre 31 y 55 años han contestado 117 personas; y el tercer grupo, que comprende a las personas a partir de 56 años, se han obtenido 48 respuestas.

Edad

280 respuestas

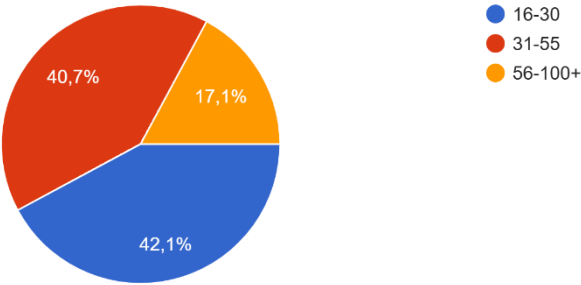


Figura 2: Respuestas de la pregunta 2

En cuanto al nivel educativo, 15 cuentan únicamente con estudios primarios, 52 cuentan con estudios secundarios, 82 cursan o han obtenido el título de bachillerato, 97 tienen o se encuentran cursando una carrera universitaria y 34 cuentan con otros estudios como por ejemplo ciclos o grados superiores. Se ha realizado esta pregunta para comprobar si existe alguna relación entre el nivel educativo y las creencias y valores de las personas.

Nivel educativo

280 respuestas

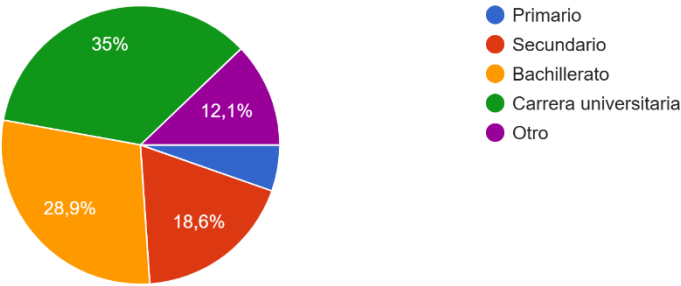


Figura 3: Respuestas de la pregunta 3

Separando a los encuestados en diestros y zurdos, vemos claramente que el número de los segundos es inferior. Hay 46 de los que 21 son hombres y 25 son mujeres, frente a 234 diestros de los que 42 son hombres y 192 son mujeres. Es

curioso observar cómo la diferencia entre hombres diestros y zurdos es inferior a la diferencia entre mujeres diestras y zurdas, lo que confirmaría la estadística de que hay más hombres zurdos que mujeres.

¿Eres diestro o zurdo?

280 respuestas

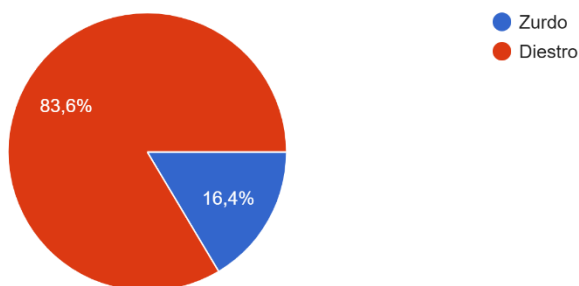


Figura 4: Respuestas de la pregunta 4

A continuación, se va a realizar el análisis de las preguntas generales que se han hecho tanto a diestros como a zurdos.

Se les ha preguntado si consideran que los zurdos son personas iguales a los diestros. Entre los diestros 228 han respondido que sí y 6 han respondido que no. Estos seis encuestados son de diferentes rangos de edad y distinto sexo, pero todos coinciden en tener un nivel académico menor al primario o cuentan con otro tipo de estudios. En cuanto a los zurdos 42 han marcado que sí frente a 4 que han marcado que no.

¿Consideras que los zurdos son personas iguales a ti?

234 respuestas

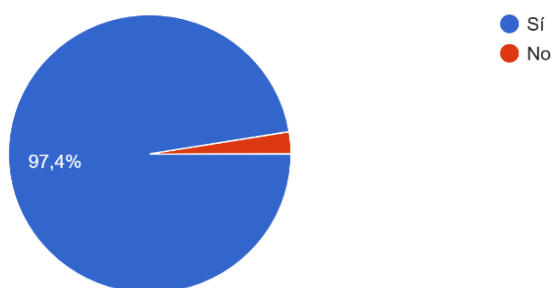


Figura 5: Respuestas de la pregunta 4. a. 1.

¿Consideras que los zurdos son personas iguales a los diestros?

46 respuestas

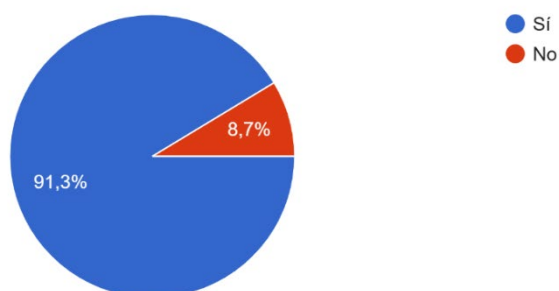


Figura 6: Respuestas de la pregunta 4.b.1

La segunda pregunta es si consideran que existe discriminación hacia los zurdos. 189 han marcado que no mientras que 45 han marcado que sí. Los zurdos han marcado 32 que no y 14 que sí. Es decir, el 28.3% de zurdos creen que hay discriminación frente al 19.2% de diestros que lo creen.

¿Consideras que los zurdos son discriminados en la sociedad?

234 respuestas

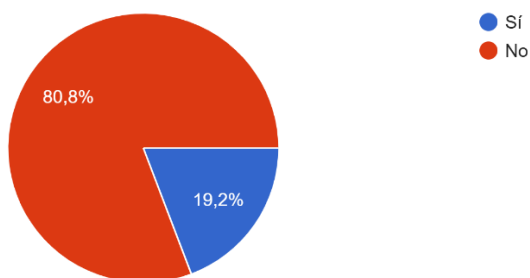


Figura 7: Respuestas de la pregunta 4. a. 2.

¿Consideras que los zurdos son discriminados en la sociedad?

46 respuestas

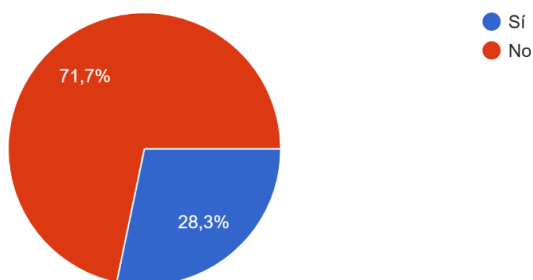


Figura 8: Respuestas de la pregunta 4.b. 2.

La siguiente pregunta era si creen que los zurdos tienen dificultades para desenvolverse con el entorno ya sea usando ciertos objetos o por su forma de escribir. Aquí hay un empate técnico con 118 diestros que marcaron que sí mientras que 116 marcaron que no. Los zurdos han marcado 32 que sí y 14 que no. 50.4% de diestros lo creen frente al 69.6% de zurdos que lo creen.

¿Crees que tienen dificultades para trabajar y desenvolverse con el entorno? (usar tijeras, escribir, chocarse con otras personas, tocar un instrumento, deportes...)

234 respuestas

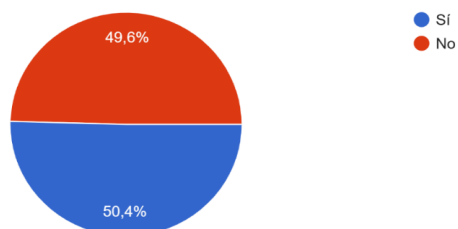


Figura 9: Respuestas de la pregunta 4. a. 3.

¿Crees que tienen dificultades para trabajar y desenvolverse con el entorno? (usar tijeras, escribir, chocarse con otras personas, tocar un instrumento, deportes...)

46 respuestas

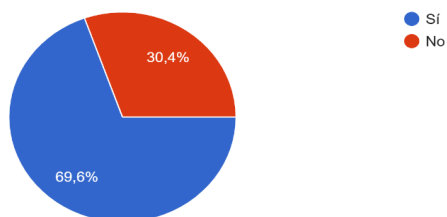


Figura 10: Respuestas de la pregunta 4.b. 3.

Se ha preguntado a los diestros si han sentido curiosidad o asombro al ver un zurdo y a los zurdos si se han sentido observados alguna vez. A esta pregunta los diestros han marcado 147 que sí y 87 que no. Esto contrasta con las respuestas ante la misma pregunta, pero hecha hacia los zurdos. 36 han respondido que sí frente a 10 que han respondido que no. Por lo tanto, un 78.3% de los zurdos se han sentido observados.

¿Alguna vez has sentido curiosidad al ver a alguien escribir con la mano izquierda?

234 respuestas

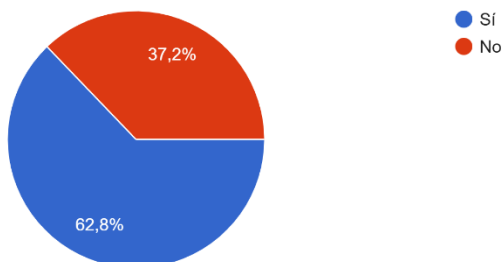


Figura 11: Respuestas de la pregunta 4. a. 4.

¿Alguna vez te has sentido observado por escribir con tu mano izquierda?

46 respuestas

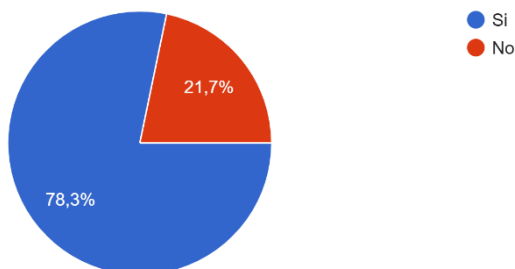


Figura 12: Respuestas de la pregunta 4.b. 4.

Ahora, vamos a comentar las preguntas específicas, que se han realizado únicamente a los diestros o solo a los zurdos. Comenzamos con las de los diestros.

Habiendo comentado anteriormente en el marco teórico lo que son los diestros conversos, he querido ver cuántos de estos diestros lo son (evidentemente solo han respondido afirmativamente aquellos que lo saben, ya que es posible que haya personas que han nacido zurdas que no saben o no recuerdan en qué momento cambiaron de mano dominante). 12 personas han respondido de manera afirmativa.

¿Eres diestro de nacimiento o diestro converso? (Has nacido zurdo pero te has acostumbrado a escribir con la mano derecha.)

234 respuestas

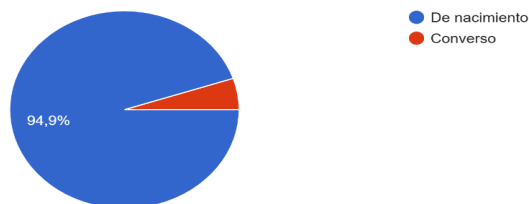


Figura 13: Respuestas de la pregunta 4. a. 5.

A continuación, se les pregunta si lo sintieron una imposición o no. Ante esto, 7 han respondido que sí. Estos han contado su experiencia y han compartido qué persona o personas les han obligado a cambiar de mano. A tres personas les obligaron en el colegio y de estos dos son mayores de 56 años y uno se encuentra en el grupo de edad entre 16 y 30 años. Otros tres fueron obligados por sus familiares y el último se obligó a sí mismo para que dejaran de castigarlo en casa.

¿Te obligaron a cambiar la mano con la que escribías? ¿Lo sentiste una imposición?

12 respuestas

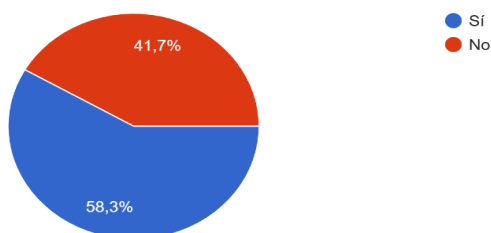


Figura 14: Respuestas de la pregunta 4. a. 5. 1

Pasando a las preguntas hechas únicamente a los zurdos, la primera era por quién se han sentido observados en caso de que lo hayan sentido. La respuesta más común ha sido que se han sentido observados por su entorno en general, sin especificar. 11 personas han respondido esto.

8 personas han respondido que ha sido por sus amigos o su entorno escolar y finalmente 10 personas han respondido que fue por miembros dentro de su núcleo familiar. De estos últimos 6 han respondido que fue por sus abuelos, 3 por sus padres y uno por su madre.

¿Por quién te has sentido observado?

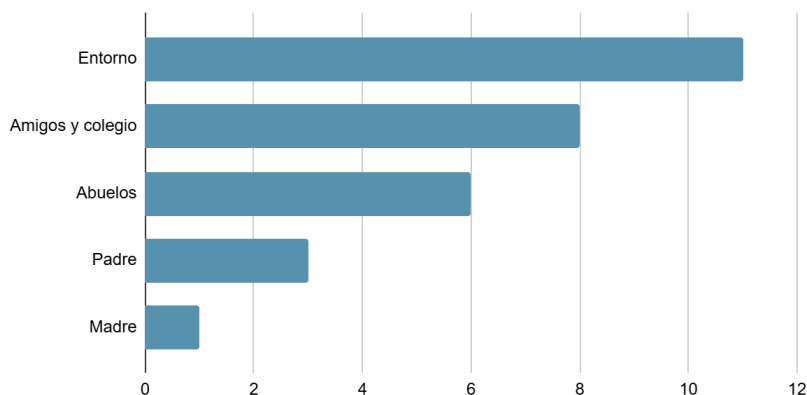


Figura 15: Respuestas de la pregunta 4.b. 5.

La siguiente pregunta era si habían recibido algún tipo de comentario sobre su zurdera y 36 de ellos han respondido que sí mientras que sólo 11 han respondido que no. Dicho de otra manera, al 76.1% de los zurdos les han hecho algún comentario sobre su condición en algún momento de su vida.

¿Has recibido algún comentario directa o indirectamente sobre tu zurdera?

46 respuestas

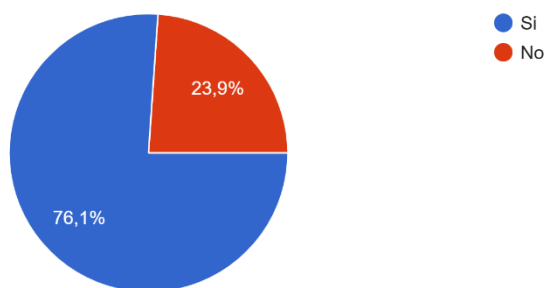


Figura 15: Respuestas de la pregunta 4.b. 6.

A continuación, se les daba la oportunidad de compartir sus experiencias así que vamos a ver cuáles han sido los comentarios más repetidos y también los más curiosos y sorprendentes.

El comentario más repetido, que aparece en las respuestas de 10 personas, ha sido el de haber sentido sorpresa, curiosidad e incluso interés. Solo tres personas han aclarado que han recibido este tipo de comentarios de manera despectiva.

Los siguientes comentarios más comunes han sido el de asociar a los zurdos con la torpeza y el de considerar a las personas zurdas raras, sin saber a qué se refiere concretamente esta denominación.

Siguiendo con las más comunes está el creer que las personas zurdas lo son porque no les han enseñado bien a escribir ni a coger el bolígrafo correctamente.

Por último, se menciona varias veces la imposición por parte de los diestros para que los zurdos cambien de mano justificándose con la excusa de que no es natural.

A continuación, se van a mencionar algunos comentarios puntuales pero que han sido lo suficientemente impactantes como para incidir en ellos. El primero de ellos es “antes a los zurdos los quemaban, pero como tú eres mi nieto, no”. Aquí, una vez más, se puede percibir esa visión negativa y despectiva que se tenía en el pasado hacia los zurdos, que estaba profundamente arraigada en creencias y prácticas sociales que hoy en día pueden parecernos totalmente inaceptables e incomprensibles. Durante siglos, especialmente en la Edad Media, las personas que pertenecían a ciertos grupos considerados poco éticos, como las mujeres acusadas de brujería, las adúlteras o incluso los zurdos, eran objeto de trato cruel y despiadado. Esta persecución no se limitaba únicamente a los castigos físicos o sociales, sino que, en muchos casos, alcanzaba niveles tan extremos como los espectáculos públicos de humillación y tortura. La quema en la hoguera era uno de los métodos más comunes para castigar a aquellos que se consideraban una amenaza para el orden social de la época. Se registraron numerosos casos de persecuciones en los que personas zurdas fueron víctimas de esta brutalidad, simplemente por el hecho de usar su mano izquierda en lugar de la derecha, lo que en la mentalidad medieval representaba un acto de rebeldía contra las leyes divinas y sociales.

Aunque no existen registros de que esta práctica de quemar a los considerados demoníacos haya continuado a partir del siglo XIX, los ecos de estas antiguas persecuciones siguen presentes en algunas manifestaciones culturales y tradiciones. Es importante tener en cuenta que, aunque no parece haber una práctica similar en tiempos recientes, el hecho de que estas referencias sigan existiendo, aunque sea de forma jocosa, nos invita a reflexionar sobre la longevidad de ciertos estigmas y la forma en que las creencias del pasado pueden seguir repercutiendo en la manera en que percibimos y tratamos a los demás hoy en día.

Probablemente, el comentario sobre la quema de zurdos se realizó con un tono humorístico, pero no deja de sorprender el hecho de que sigan existiendo reminiscencias de aquellos tiempos en los que la sociedad encontraba en la exclusión y el castigo público la solución a sus temores e incomodidades. Esta reflexión sobre el pasado nos recuerda lo lejos que hemos llegado en términos de aceptación y

tolerancia, pero también lo importante que es seguir cuestionando los prejuicios y estigmas que aún perduran en nuestra cultura.

El siguiente comentario que me ha llamado la atención es “una mujer me llegó a pegar una torta por santiguarme en la iglesia con la mano izquierda diciendo que era una satánica. Luego me pidió disculpas”. En este comentario, se puede observar una vez más la negativa percepción de la zurdera dentro del ámbito católico, una visión que parece estar profundamente arraigada en prejuicios y creencias obsoletas. En este caso particular, la crítica se enfoca en algo tan simple y común como el acto de santiguarse, una acción tan fundamental en la práctica religiosa, y que, sin embargo, estaría mal vista solo por ser realizada con la mano izquierda. Este tipo de juicio, que convierte un gesto tan personal y sencillo en una manifestación de algo maligno, refleja la fuerza de las creencias supersticiosas y los prejuicios arraigados que persisten dentro de ciertos círculos, incluso en la sociedad contemporánea.

Otro de los comentarios más llamativos ha sido “mis profesores no dejaban que me cambiase de lado en las mesas de clase para no chocarme con mi compañera diestra cuando escribía y me decían que tenía que escribir con la derecha”. Aquí podemos observar un claro ejemplo del uso de la autoridad por parte del profesor, un comportamiento que refleja una dinámica de poder que, aunque no está directamente relacionado con el hecho de ser zurdo en este caso, sí ilustra cómo se maneja la postura de negación ante una propuesta que busca mejorar el bienestar de los estudiantes. Pero ¿si los dos estudiantes hubieran sido diestros, se habría negado a esta propuesta? De todas maneras, la sugerencia de que ambas personas se sienten de manera diferente para estar más cómodas en clase podría haber sido una idea simple y beneficiosa, pero el profesor decide rechazarla de manera tajante.

La propuesta de reorganización del espacio no representa una amenaza para el contenido educativo o el ritmo de la clase, pero sí podría percibirse como un desafío a la autoridad que el profesor ostenta, lo que genera una respuesta defensiva. Este tipo de actitudes, aunque aparentemente inofensivas, reflejan una mentalidad autoritaria que se fundamenta en el control absoluto de la situación, sin considerar la flexibilidad que podría ofrecer la cooperación o el bienestar de los estudiantes.

En el ámbito de la psicología, este comportamiento puede ser interpretado como un ejemplo de autoritarismo o de una persona con una mentalidad autoritaria. El autoritarismo se caracteriza por una actitud rígida, de imposición de normas y reglas sin espacio para la negociación o el consenso. La figura de autoridad en este contexto no busca fomentar un ambiente colaborativo ni inclusivo, sino que se enfoca únicamente en la preservación de su propio poder.

Al sentirse amenazado por una sugerencia que viene de una persona que está por debajo de su nivel, el profesor recurre a la imposición de su autoridad, como si cualquier cambio en el entorno fuera un desafío que podría poner en peligro su estatus y el control que tiene sobre la situación.

Este comportamiento no solo es un claro ejemplo de autoritarismo, sino también de cómo ciertas estructuras de poder dentro de la educación pueden crear dinámicas que no favorecen el desarrollo de la autonomía y la participación de los estudiantes. La capacidad de un docente para adaptarse a las necesidades de los alumnos, reconocer sus sugerencias y crear un entorno de aprendizaje más flexible y colaborativo es crucial para fomentar un ambiente positivo y enriquecedor. Sin embargo, cuando la figura del profesor se basa únicamente en la imposición de reglas rígidas y el rechazo a cualquier cambio, se limita la posibilidad de crear una experiencia educativa realmente significativa y respetuosa con las necesidades de todos los involucrados.

El siguiente comentario llamativo ha sido “mis abuelos obligaban a mi madre a que me cambiase los cubiertos porque desde pequeño cogía las cosas con la izquierda”. En este caso, volvemos a notar cómo persiste la antigua creencia y la asociación de ser zurdo con una conducta negativa. En este caso particular, se percibe una crítica hacia la figura materna, quien, según este juicio, ha permitido que su hijo desarrolle sus habilidades cognitivas y se relacione con el entorno de la manera que le resulta natural, utilizando su mano izquierda.

El comentario parece sugerir que, al dar esa libertad al niño para desarrollar sus capacidades a su manera, la madre está de alguna manera fomentando una conducta inapropiada. Este tipo de comentario refleja la influencia de las normas sociales y tradicionales sobre el comportamiento humano, especialmente en lo que respecta a la crianza y la educación de los niños. En lugar de considerar que la zurdera es simplemente una variación natural del ser humano, se le atribuye un valor negativo, como si fuera algo que deba ser corregido o controlado, y se culpa a la madre por no intervenir para enmendar lo que se considera un defecto.

En este sentido, la figura materna es vista no como una persona que apoya y guía el desarrollo del hijo, sino como la culpable de no haber cumplido con el mandato social de arreglar lo que se percibe como un comportamiento incorrecto o anómalo.

Además, el hecho de culpar a la madre refleja una crítica implícita hacia la autonomía e individualidad del niño. La libertad para desarrollarse de acuerdo con sus propios instintos y necesidades cognitivas es vista como un acto cuestionable, cuando en realidad, esta libertad es fundamental para el desarrollo de un ser humano saludable y equilibrado.

Al permitir que el niño explore el mundo de la manera que le resulta más cómoda y natural, la madre está fomentando la capacidad de adaptación, la creatividad y la confianza en sí mismo, cualidades que deberían ser valoradas y promovidas, no estigmatizadas. En lugar de ver la diversidad en las formas de aprender, relacionarse y expresar la cognición como una riqueza, se reduce a una limitación, y se culpa a aquellos que apoyan la libre expresión de la naturaleza humana.

El último comentario sobre el que me gustaría incidir es “pues antes no existían los zurdos”. Este comentario, aunque parezca el más simple comparado con los anteriores, lleva consigo una complejidad muy interesante y profunda, que nos invita a reflexionar sobre aspectos fundamentales de nuestra sociedad. Como seres humanos y miembros de una colectividad, tendemos de manera natural a ignorar o marginar aquello que se sale de la norma establecida. La normalidad es un concepto que suele ser creado y definido por las mayorías, por lo que cualquier cosa que no encaje en esos parámetros generalmente es vista con recelo o desprecio. Esto es aún más evidente cuando hablamos de personas con una mentalidad cerrada, quienes frecuentemente tienden a pensar que las diferencias dentro de la población son algo reciente, una especie de moda influida por corrientes políticas y sociales contemporáneas.

Este tipo de visión errónea lleva a muchas personas a creer que los grupos minoritarios de hoy, como los zurdos, los homosexuales, los transexuales, las personas racializadas o incluso las personas con ideologías políticas diferentes, nunca existieron en el pasado, o al menos no de manera visible. La idea de que ahora vemos más diversidad es vista por algunos como una consecuencia de las influencias externas de la actualidad, pero lo que muchos no comprenden es que la diversidad siempre ha estado presente, aunque muchas veces se ocultaba por miedo a represalias sociales, políticas o incluso religiosas. Las personas que no se ajustaban a las normas preestablecidas en tiempos pasados, ya fuera por su orientación sexual, su identidad de género, su raza o por sus creencias políticas, debían esconder su verdadera naturaleza o personalidad para evitar ser perseguidos, castigados o incluso eliminados por la sociedad dominante de ese momento.

Este es un claro ejemplo de cómo, en épocas pasadas, las personas tenían que silenciarse y vivir bajo un manto de conformidad para proteger su seguridad y supervivencia. Las persecuciones, la discriminación y la censura eran prácticas comunes, y aquellos que se desvían de lo aceptable eran considerados una amenaza para el orden social establecido. En este contexto, el hecho de que hoy en día podamos ver más visibilidad de personas zurdas, en este caso en particular, no significa que este grupo de personas no existiera antes, sino que antes se mantenían en la sombra, temerosos de la represión y las consecuencias que podría acarrear el mostrar abiertamente quiénes eran o qué creían.

El ejemplo de las personas zurdas es particularmente relevante aquí, ya que históricamente han sido estigmatizadas. En el caso de la dictadura franquista en España, las personas con ideas políticas contrarias al régimen vivían una constante amenaza de represión, prisión o incluso ejecución. En todos estos casos, estas personas siempre existieron, pero la sociedad no les permitió vivir su identidad de forma libre.

7. ERRADICACIÓN DE LA VISIÓN NEGATIVA

Con todos los datos anteriores se ha podido comprobar que para ciertas personas el hecho de tener como su mano dominante la izquierda ha supuesto un problema en sus vidas. Sin embargo, en una sociedad sumamente expuesta a figuras públicas, que siempre parecen mostrarse perfectas podemos encontrar varias personas zurdas como Judy Garland, Angelina Jolie, Brad Pitt, Justin Bieber o Lady Gaga. La historia de esta última puede servir de ejemplo para eliminar ese estigma hacia las personas zurdas, ya que no es precisamente perfecta.

De pequeña, Stefani Joanne Angelina Germanotta, conocida posteriormente como Lady Gaga, vivía en un entorno sano y feliz en Nueva York, pero los problemas comenzaron cuando llegó a la adolescencia. Entra a un colegio católico de gran prestigio conocido por sus alumnos de alto poder adquisitivo llamado Convento del Sagrado Corazón. Allí constantemente recibe burlas y humillaciones no solo por su apariencia física y sus orígenes humildes, sino también por ser zurda. Esto la lleva a sentirse sola y aislada. En medio de esta tormenta la música se convierte en un refugio y con el tiempo descubre en el canto su verdadera pasión. Finalmente se gradúa y entra en una universidad de artes de Nueva York donde sí que es aceptada. Aprende la importancia de la autenticidad en el arte, un principio que se convierte en la piedra angular de su identidad artística.

Su reconocimiento es inmenso y le aporta una gran felicidad, lo que contrasta con el pasado ya que la música antes era un lugar en el que esconderse de todas las desgracias que le ocurrían. A partir de aquí su éxito sólo crece. El reconocimiento que adquiere se debe en gran parte a sus fans con los que desarrolla una conexión especial llamándolos *little monsters* o en español, *pequeños monstruos*. Al llamarlos así Lady Gaga les da un hogar, los reconoce y valida. Les da un lugar donde pueden ser auténticos sin miedo a ser juzgados o rechazados, tal y como ella lo fue durante su adolescencia. Crea esta comunidad creciente y unida en la que no se juzga lo diferente sino que se abraza.

Desde que debutó en el mundo de la música se hizo famosa por su excéntrico y controvertido vestuario que le sirvieron para crear no solo una imagen reconocible mundialmente, sino también para reivindicar sus ideales y principios. En 2011 lanza su segundo álbum de estudio *Born This Way*, reafirmando su defensa por aquello que es considerado diferente a la norma.

Con este álbum transmite mensajes de aceptación a sus fans, afirmando que cada persona es única y especial. Pronto la canción principal del álbum con el mismo nombre se convierte en un verdadero himno de empoderamiento y aceptación para todos aquellos que se sienten distintos.

Con esta historia se puede aprender que a veces nuestras diferencias son lo que nos hace únicos y podemos abrazarlas y ensalzarlas como hizo Lady Gaga.

Sintiéndonos orgullosos de nuestras diferencias les restamos esa negatividad que las rodea y las hacemos nuestras consiguiendo que formen parte de nuestra esencia como personas. Esta es la clara definición del dicho “si no puedes con tu enemigo, únete a él”. Pero se debe entender que los zurdos no reciben una discriminación social explícita como puede ser el caso de personas racializadas o con diferentes orientaciones sexuales o de género, sino una discriminación por parte del entorno.

En un mundo globalizado en el que las empresas buscan el mayor beneficio, estas crean sus productos de acuerdo a lo que es más común, ya que esto les va a garantizar aumentar sus beneficios. En muchas ocasiones la fabricación de productos para personas que no entran dentro de la norma no es rentable y por ese motivo hay muy poca oferta de artículos hechos para zurdos.

Esto ocurría antes con las prendas de ropa para las personas de tallas menos comunes. Gracias a la concienciación de la sociedad y movimientos como el Body Positive se ha logrado incentivar a la industria textil a fabricar prendas para personas con una talla más grande o más pequeña que la común. Se puede tomar como ejemplo este tipo de movimientos y concienciar tanto a la sociedad como a la industria para facilitar y garantizar la comodidad de los zurdos en un mundo diseñado para diestros.

Por otra parte, aumentar la visibilidad de la zurdera en los medios de comunicación ya sea en películas, series de televisión o publicidad, puede ayudar a eliminar el estigma. Al ver a más personas zurdas en posiciones de éxito o simplemente en situaciones cotidianas, los prejuicios sobre los zurdos pueden ir disminuyendo.

Por último, promover la inclusión de los zurdos en ámbitos escolares puede minimizar la percepción negativa de la zurdera. Desde pequeños se nos enseña a respetar y a tener valores que se basen en la tolerancia, pero estos se centran sobre todo en relaciones interpersonales, en respetar a los que son diferentes por su raza o sexo, pero nunca se mencionan otras cualidades que nos particularizan. Hablar sobre la zurdera desde una temprana edad de manera inclusiva puede ayudar a reducir el problema y a que, sobre todo, esos niños zurdos no se perciban diferentes ni sientan la necesidad de cambiar de mano dominante.

8. CONCLUSIÓN

Con este trabajo se ha podido comprobar una evolución de esa percepción negativa que tenía la zurdera. Inevitablemente hay personas que siguen viendo lo diferente, lo que se sale de la norma como algo malo o algo que no tendría que existir. A los zurdos nos ha rodeado, casi como una sombra, un aura de negatividad que ha sido injustamente atribuida a nuestra preferencia por la mano izquierda. Esta percepción parece estar arraigada en la cultura, donde a menudo se asocia lo izquierdo con lo negativo o lo desafortunado. Pero ¿por qué seguimos perpetuando estas ideas?

Aunque hoy en día, a nivel social se reconoce que la zurdera no es ni mala ni negativa, sino una variación completamente natural de la raza humana, la percepción negativa persiste en muchos casos de forma sutil. A menudo, se asocia la zurdera con ciertas características, como torpeza o dificultad, que simplemente son fruto de una concepción errónea sobre las diferencias en las formas de interactuar con el entorno. En el ámbito religioso, la persona que decide usar la mano izquierda, algo que es completamente natural para ella, es rechazada y etiquetada como alguien que se aparta de las normas religiosas establecidas. La zurdera, en lugar de ser entendida como una simple variación en la forma en que los seres humanos se relacionan con su entorno, es vista como un símbolo de rebelión o de pertenencia a una fuerza oscura. Este enfoque refleja una profunda incompreensión de la naturaleza humana, además de una tendencia a la exclusión y al señalamiento de aquellos que no se ajustan a los moldes preestablecidos por las normas sociales o religiosas. Es necesario cuestionar estos prejuicios y reflexionar sobre cómo las creencias del pasado pueden seguir influyendo de manera negativa en la forma en que percibimos y tratamos a los demás en el presente. Los zurdos nos enfrentamos, a veces, a un trato desigual, ya sea en la educación, el trabajo o incluso en los espacios públicos, donde las herramientas y objetos están predominantemente diseñados para personas diestras. Esto no solo es un reflejo de un enfoque poco inclusivo, sino también de la falta de una aceptación plena de nuestra diversidad.

Debemos preguntarnos por qué, a pesar de los avances en la comprensión de las diferencias humanas, seguimos perpetuando estos estigmas. ¿Por qué la sociedad se resiste tanto a aceptar la variedad de formas en las que las personas experimentan el mundo? La tendencia a ver lo diferente como algo negativo, como algo que debería corregirse o incluso eliminarse, es una manifestación de la incomodidad humana ante lo desconocido o lo que se percibe como raro, como se ha visto en la encuesta realizada. Esta actitud, aunque ha disminuido en comparación con épocas pasadas, sigue presente en diversas esferas de nuestra vida cotidiana.

Sin embargo, en lugar de seguir perpetuando estas ideas, debemos hacer un esfuerzo consciente por dismantelar estas concepciones y empezar a valorar lo que nos hace diferentes. La diversidad, en todas sus formas, no es un obstáculo, sino algo positivo que nos enriquece como sociedad. Cada diferencia, ya sea en la preferencia por una mano u otra, o en cualquier otro aspecto humano, debería ser vista como una oportunidad para ampliar nuestra visión del mundo y fomentar la inclusión. Al rechazar los estigmas y aprender a celebrar lo diverso, estamos construyendo una sociedad más justa y abierta, que reconoce y respeta la individualidad de cada ser humano.

Es fundamental que, como sociedad, reflexionemos sobre cómo la normalidad ha sido históricamente definida y cómo podemos reconfigurar esa definición para que sea más inclusiva. ¿Acaso no debemos celebrar nuestra diversidad en lugar de estigmatizarla? No se trata solo de aceptar a los zurdos, sino de aprender a valorar

todas las formas de ser, de pensar y de actuar que existen en el mundo. A través de este proceso, podremos avanzar hacia una sociedad igualitaria y consciente, donde las diferencias no sean vistas como algo negativo, sino como una parte integral de nuestra identidad colectiva. La diversidad no debe ser motivo de exclusión, sino de enriquecimiento. El hecho de que hoy las personas puedan expresarse libremente, sin temor a ser castigadas por su forma de ser o pensar, es un avance significativo en términos de derechos humanos y libertad individual. Las personas que suelen hacer comentarios como los mencionados anteriormente, que subestiman o rechazan esta diversidad, deberían reflexionar sobre la importancia de valorar la libertad y el respeto hacia los demás.

En lugar de pensar que la diversidad es una novedad o una influencia externa, deberían reconocer que la diversidad siempre ha estado allí, aunque las circunstancias históricas no lo permitieran. La diversidad no es una moda ni una invención de la política moderna, sino una característica inherente de la humanidad, que siempre ha existido y seguirá existiendo, aunque los tiempos cambien. Por lo tanto, es importante que continuemos promoviendo una cultura de inclusión, respeto y aceptación, en la que cada individuo pueda ser quien realmente es sin temor a represalias, y que podamos estar orgullosos de vivir en una sociedad que, a pesar de sus fallas y retos, ha avanzado hacia una mayor equidad y libertad. Este es un valor que debemos preservar y celebrar, y que aquellos que aún no comprenden la importancia de la diversidad deberían considerar con mayor profundidad.

Es esencial que, como sociedad, revisemos estas percepciones y comencemos a valorar la diversidad en todas sus formas. La zurdera, como cualquier otra diferencia, debe ser vista con respeto y entendimiento, y no como una amenaza o un error que debe ser corregido.

La libertad de los individuos para desarrollarse como seres únicos y auténticos es un derecho que debe ser defendido y apoyado, no sólo por los padres, sino por toda la sociedad, que tiene la responsabilidad de fomentar un entorno inclusivo, donde la variedad de experiencias humanas sea celebrada y no condenada.

BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, Claudio (2006). «Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI», *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4 (2). <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.2.005>
- Chapman, Ian y Johnson, Helen (2016). *Global Glam and Popular Music: Style and Spectacle from the 1970s to the 2000s*. Routledge.
- Diputación Provincial de Jaén: Instituto de Estudios Giennenses y Ramírez, Miguel (1997). «Aspectos biológicos y sociales de la lateralidad motora», *Seminario Médico*, 49 (3), 30-36.

- Etimologías de Chile (2001). *Etimología de ZURDO*. [https://etimologias.dechile.net/zurdo#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Corominas1%2C%20la%20palabra,zurrun%20\(inflexible%2C%20pesado\)](https://etimologias.dechile.net/zurdo#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Corominas1%2C%20la%20palabra,zurrun%20(inflexible%2C%20pesado)) [26 de septiembre de 2024]
- Gallagher, James (2019). «Las diferencias que descubrieron en el ADN de los zurdos (y cómo cambian la estructura de sus cerebros)», *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-496003088> [02/10/2024]
- Gibbon, Peter (2006). *Left-Handed: Theories and realities* (2.a ed.). Cambridge University Press.
- González, Mariana (2020). «Crianza respetuosa: hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños», *Revista Estudios*, 41, 1659-3316. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>
- Hertz, Robert (1990). *La muerte y la mano derecha*. Alianza Editorial.
- Hutton, Jennifer (2009). «GOD and the «GAZE»: a visual reading of Lady Gaga», *C Magazine* 104, 1923–3795.
- Lakoff, George et al. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Marnet, M. (2014). *Los zurdos: sus causas y características particulares*. CCM Salud. <https://salud.ccm.net/faq/12348-los-zurdos-sus-causas-y-caracteristicas-particulares> [02/10/2024]
- Mitos y leyendas*. (s. f.). Contramano. <http://www.sidar.org/contramano/bien/mitos.html#top> [28/10/2024]
- Natural, E. B. (2023). *El mundo de los zurdos: ventajas y dificultades*. El Botiquín Natural. <https://elbotiquinnatural.com/2023/10/02/el-mundo-de-los-zurdos-ventajas-y-dificultades/> [29/09/2024]
- Papadatou, María (2008). «Sex Differences in Left-Handedness: A Meta-Analysis of 144 studies», *Psychological Bulletin*, 104 (5), 677–699. <https://doi.org/10.1037/a0012814>
- McManus, Charles (2005). «Prevalence of left-handedness in different countries and cultures», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(2), 109-132. <https://doi.org/10.1177/00220221042729050022-0221>
- Sonlleve Velasco, Miriam. (2019). «Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)», *Historia da Educação, Seção temática: Violência*, 18 (2), 31-57. <https://seer.ufg.br/index.php/asphe/article/view/87583>
- Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba (2021). «Los zurdos en la historia, el arte y la Estomatología», *Scalpelo*, 1 (2), <https://rescalpelo.sld.cu/index.php/scalpelo/index>.
- Vega, Guillermo (2015). «Las destrezas de la siniestra mano zurda y el hemisferio cerebral derecho», *Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América*. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago>
- Zerbato, Michel (2024). «Artículo de experto», BIC KIDS. <https://teacher-bickids.bic.com/es-es/articles/les-gauchers> [03/03/2025]

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta realizada:

1. Sexo

- ☐ Hombre
- ☐ Mujer
- ☐ Prefiero no decirlo

2. Edad

- ☐ 16-30
- ☐ 31-55
- ☐ 56-100+

3. Nivel educativo

- ☐ Primario
- ☐ Secundario
- ☐ Bachillerato
- ☐ Carrera universitaria
- ☐ Otro

4. ¿Eres diestro o zurdo?

- ☐ Diestro
- ☐ Zurdo

a. En caso de haber marcado diestro:

1. ¿Consideras que los zurdos son personas iguales a ti?

- ☐ Sí
- ☐ No

2. ¿Consideras que los zurdos son discriminados en la sociedad?

- ☐ Sí
- ☐ No

3. ¿Crees que tienen dificultades para trabajar y desenvolverse con el entorno? (usar tijeras, escribir, chocarse con otras personas, tocar un instrumento, deportes...)

- ☐ Sí

☐ No

4. ¿Alguna vez has sentido curiosidad al ver a alguien escribir con la mano izquierda?

☐ Sí

☐ No

5. ¿Eres diestro de nacimiento o diestro converso? (Has nacido zurdo pero te has acostumbrado a escribir con la mano derecha.)

☐ De nacimiento

☐ Converso

En caso de haber marcado converso

1. ¿Te obligaron a cambiar de mano? ¿Lo sentiste una imposición?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Quién te obligó?

b. En caso de haber marcado zurdo

1. ¿Consideras que los zurdos son personas iguales a los diestros?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Consideras que los zurdos son discriminados en la sociedad?

☐ Sí

☐ No

3. ¿Crees que tienen dificultades para trabajar y desenvolverse con el entorno? (usar tijeras, escribir, chocarse con otras personas, tocar un instrumento, deportes...)

☐ Sí

☐ No

4. ¿Alguna vez te has sentido observado por escribir con tu mano izquierda?

☐ Sí

☐ No

5. En caso afirmativo ¿por quién te has sentido observado?

6. ¿Has recibido algún comentario directa o indirectamente sobre tu zurdera?

☐ Sí

☐ No

7. En caso afirmativo ¿qué es lo que te dijeron?



EDICIONES
Universidad
Valladolid^{de}