

# Violencia, Empatía y Neurotecnoeducación

**Valentín Martínez-Otero Pérez**  
**J. Martín Ramírez**  
(Dirs.)



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Cátedra Global Nebrija Santander  
en Gestión de Riesgos y Conflictos



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Grupo Psicosociobiología de la Violencia:  
educación y prevención



# LX CICA y Jornadas Complutenses Internacionales 2021

## Violencia, Empatía y Neurotecnoeducación

Programa y Presentaciones  
Madrid, del 5 al 7 de julio de 2021

---

**Valentín Martínez-Otero Pérez**  
**J. Martín Ramírez**  
(Dirs.)

---



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Cátedra Global Nebrija Santander  
en Gestión de Riesgos y Conflictos



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Grupo Psicobiología de la Violencia:  
educación y prevención

---

© **Universidad Nebrija y CICA**

**Cátedra Global Nebrija Santander en Gestión de Riesgos y Conflictos**

**Editorial:**

Universidad Antonio de Nebrija

**Diseño y maquetación:**

Servicio de Publicaciones de la Universidad Nebrija

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida de ninguna forma o por ningún medio, ya sea fotocopiadora electrónica o mecánica, sin el permiso previo de los Editores.

**ISBN:** 978-84-122599-5-7

**Depósito Legal:** M-20419-2021

**Impreso en España. 2021**

---

# Contenidos

<b>Introducción</b> . . . . .	5
<b>Comités</b> . . . . .	11
<b>Patrocinadores</b> . . . . .	13
<b>Programa científico</b> . . . . .	15
<b>Presentaciones</b> (en orden cronológico) . . . . .	23
<b>Miembros del Grupo de Investigación</b>	
<b>Complutense</b> (en orden alfabético) . . . . .	158
<b>Otros participantes</b> (en orden alfabético) . . . . .	164
<b>Publicaciones de CICA</b> . . . . .	175
<b>Notas</b> . . . . .	181



---

# Introduction

Este LX CICA/Jornadas Internacionales 2021 sobre “Violencia, Empatía y Neurotecnoeducación”, organizadas por el Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención” junto con la Fundación CICA International, la Cátedra Global Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos y el Grupo de Investigación *Empathic Reactive Media Lab* (eRMLab) (Universidad Autónoma de Madrid), pretenden el diálogo e intercambio científico y humanístico entre los miembros del Grupo que actualmente trabajan en distintas temáticas relacionadas y otros reconocidos profesionales a nivel nacional e internacional.

En concreto, en este CICA participan científicos procedentes de once países y de tres continentes: América (Brasil, Colombia, Estados Unidos, México, Paraguay y Venezuela), África (Uganda) y Europa (Dinamarca, Finlandia, Polonia y España).

Con las presentes Jornadas se quiere promover el papel de la educación en la prevención de la violencia, fomentar la empatía en todos los escenarios posibles y realizar una aproximación a la neurotecnoeducación, que posibilita mediante la tecnología un mejor conocimiento y desarrollo del cerebro. Nos hallamos ante un prometedor y fascinante

campo científico interdisciplinar que estudia la interacción de la tecnología con los procesos cerebrales y psicológicos con el propósito de mejorar la educación y, en general, el desenvolvimiento personal. Es sabido, por ejemplo, que cada vez más laboratorios en todo el mundo están implementando tecnología, especialmente realidad virtual, realidad aumentada, pupilometrías y *eye tracking* como instrumentos capaces de facilitar la autoconciencia emocional, la comunicación interpersonal y la calidad de vida.

Si nos centramos en el terreno pedagógico, una de las mayores dificultades educativas tiene que ver con la escasez de conocimientos adecuados y actualizados sobre el papel de la cognición y la afectividad en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, también se advierte en este libro el interés científico en torno a la “inteligencia afectiva”, en muchos aspectos expresión homologable a la de “inteligencia emocional”. El hecho de reconocer una estructura cognitivo-afectiva lleva a admitir la combinación de circuitos de doble naturaleza (racional y emocional) y presupone la aceptación de procesos diferenciados, aunque interdependientes. Esta afirmación neurocientífica tiene implicaciones funcionales y pedagógicas, porque la cognición y la emoción se influyen mutuamente y sus efectos se advierten en nuestro comportamiento diario desde la temprana infancia en todo tipo de escenarios, incluidos los escolares.

La valoración de los efectos que la educación emocional, en general, y de la inteligencia afectiva, en particular, tienen sobre los alumnos de las distintas etapas es fundamental. Una evaluación que se complica por la falta de consenso teórico y por la diversidad de programas de educación de inteligencia emocional, pero que es menester realizar para ayudar a los estudiantes en el despliegue de la afectividad sin desatender por ello otros objetivos curriculares.

El despliegue de la afectividad no está reñido con la educación integral como pudiera pensar cierto sector pedagógico. La educación emocional puede y debe complementar el proceso instructivo, aunque es cierto que todavía hay muchos retos por delante a la hora de implementar



programas con éxito en función de las necesidades y características concretas de escuelas y alumnos. No hay que olvidar, empero, que el fomento socioafectivo va más allá del ámbito escolar.

En este tiempo de crisis sociosanitaria provocada por la Covid-19 la salud mental se ve amenazada por el estrés, la ansiedad, la desesperación y la depresión, entre otros problemas y cambios significativos en el comportamiento, algunos muy negativos. La inteligencia afectiva/inteligencia emocional puede contribuir a un afrontamiento positivo de la pandemia en todo tipo de personas y contextos.

En el terreno de la inteligencia afectiva se localiza también la empatía, que reclama nuestra atención desde el título de este nuevo CICA/Jornadas Complutenses 2021. La empatía es la capacidad que permite entender a los demás, generalmente en lo que se refiere a sus emociones. En la empatía es nítida la trabazón entre cognición y afectividad, pues la habilidad para reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva y madurez. La empatía es el punto de partida de las relaciones sociales positivas y aun del altruismo.

En el campo de la neurofisiología se están realizando prometedoras investigaciones sobre las “neuronas espejo”, un tipo de neuronas que se activan cuando se realiza una acción, pero también cuando se observa una acción semejante realizada por otro individuo. Las neuronas especulares permiten aprender por imitación y están muy relacionadas con el componente cognitivo de la empatía, razón por la cual se las ha llamado incluso “neuronas de la empatía”. Algo, en cualquier caso, que deberá tenerse en cuenta en el proceso educativo de suerte que se optimice el despliegue del cerebro y de la personalidad.

En fechas recientes el diario español *El País* (27/5/2021) publicaba la siguiente noticia: “La enseñanza con realidad virtual puede multiplicar por cuatro la retención de conocimientos” y agregaba que el uso de esta tecnología en las aulas permite a los estudiantes un aprendizaje interactivo y práctico, a la vez que potencia su compromiso e interés

por las materias. En efecto, la realidad virtual puede generar situaciones atractivas de aprendizaje. Aunque no se trata propiamente de una nueva tecnología, es ahora cuando la realidad virtual resulta más viable en la educación, un ámbito que parece adaptarse a los cambios más despacio que otros. Sin embargo, la actual pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de fomentar la resiliencia y de introducir cambios positivos en la educación. Es innegable que, desde una perspectiva innovadora, la realidad virtual puede ser muy beneficiosa en entornos presenciales y digitales, siempre que se justifique pedagógicamente para que no sea una mera herramienta de entretenimiento.

En esta obra también se advierte el interés por la resiliencia, un enfoque basado en fortalezas que ofrece una visión positiva del desarrollo y que, de forma general, enfatiza la capacidad de superación de la adversidad mediante la mejora de la información proporcionada, el fortalecimiento de la comunicación para abordar sentimientos tímicos y preocupaciones, el fomento de rutinas y actividades físicas, al igual que la adopción de medidas para incrementar el apoyo sociofamiliar, la confianza y contrarrestar la soledad, y todo ello, sin olvidar, que la resiliencia también se ve potenciada por la interdependencia de los sistemas adaptativos, servicios sociales incluidos, en los que acontecen las relaciones interpersonales cotidianas. En el ámbito pedagógico, subrayamos que los educadores y las escuelas resilientes son capaces de transformar espacios violentos en lugares de aprendizaje y convivencia.

Como es natural, los trabajos que en esta obra colectiva se incluyen reflejan la desigual preocupación científica de sus autores. Aunque son dispares las temáticas abordadas y las investigaciones que las sustentan, si en el tramo final de esta presentación retornamos al trinomio conceptual contenido en el título del libro, hemos de decir que, de un modo u otro, todos los textos coinciden en la idea genérica de prevenir la violencia, potenciar la capacidad empática e impulsar la innovación tecnológica en la educación. Este triple objetivo forma parte del esfuerzo continuo de nuestro Grupo Complutense de Investigación que pretende concienciar sobre la violencia, prevenirla y promover entor-

nos seguros e inclusivos mediante la cimentación empática y moral en las relaciones interpersonales. Albergamos la esperanza de que esta modesta siembra, a un tiempo racional y socioemocional, abierta a los avances tecnológicos y neurológicos, posibilite el florecimiento, siquie-  
ra sea modesto, del bienestar y la mejora personal y social.

Cerramos esta introducción con nuestro cordial y enfático agradeci-  
miento a los Rectores de las tres Universidades madrileñas que, de un modo u otro, patrocinan este LX CICA/Jornadas Internacionales 2021: el Dr. Goyache, de la Universidad Complutense, el Dr. Garesse, de la Universidad Autónoma, y el Dr. Muñiz, de la Universidad Nebrija. Tres apoyos académicos convergentes que acrecientan el entusiasmo con que nace este proyecto científico y humanístico.

**Valentín Martínez-Otero Pérez**

**Jesús Martín Ramírez**

Madrid, 5 de julio de 2021



# Comité organizador

## Presidentes del LX CICA

- **Prof. Dr. Jesús Martín Ramírez**  
Presidente de CICA International  
Director de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija (Madrid)
- **Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez**  
Director del Grupo de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, Universidad Complutense (Madrid)  
Presidente del Centro Asturiano de Madrid

## Miembros del Comité Organizador

- **Dr. Miguel Bettin**  
Presidente del IEPSIV, Bogotá y Director del Centro Iberoamericano CICA para Investigación y Formación
- **Dr. Luis García Segura,**  
Coordinador de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija
- **Prof. Dr. Jesús Martín Ramírez**  
Director de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija
- **Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez**  
Director, Grupo de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia, Universidad Complutense de Madrid
- **Prof. Dr. José Vicente Merino**  
Catedrático de Pedagogía, Universidad Complutense de Madrid
- **Prof. Dr. José María Poveda**  
Profesor Emérito, Director del Empathic Reactive Media Lab, Departamento de Psiquiatría, Universidad Autónoma de Madrid
- **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sara Uceda**  
Decana de la Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, Universidad Nebrija



---

# Patrocinadores



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

Cátedra Global Nebrija Santander  
en Gestión de Riesgos y Conflictos



UNIVERSIDAD  
**COMPLUTENSE**  
MADRID

Grupo Psicosociobiología de la Violencia:  
educación y prevención



**Con la colaboración de:**

---

Santander  
Universidades



CENTRO ASTURIANO  
DE MADRID







---

# Programa

Con este LX CICA International Conference/Jornadas Internacionales 2021 sobre “Violencia, Empatía y Neurotecnoeducación”, organizadas por el Grupo de Investigación Complutense “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención” junto con la Fundación CICA International, la Cátedra Global Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, y el Grupo de Investigación *Empathic Reactive Media Lab* (eRMLab) (Universidad Autónoma de Madrid), se pretende un intercambio científico y humanístico entre los miembros del Grupo que actualmente trabajan en distintas temáticas relacionadas con otros reconocidos profesionales a nivel nacional e internacional.

Como objetivo principal, las Jornadas 2021 (LX CICA) quieren promover el papel de la educación en la prevención de la violencia, fomentar la empatía en todos los escenarios posibles y realizar una aproximación a la neurotecnoeducación, que posibilita mediante la tecnología un mejor conocimiento y desarrollo del cerebro.

Dadas las limitaciones sanitarias durante la presente situación pandémica, en vez de hacerlo presencialmente y con traducción simultánea español-inglés, lo ofrecemos de modo híbrido y en un único idioma. Confiamos en que sepan disculparnos.



---

# Programa desglosado

**5 de julio (Tarde)**

De 16:30 a 19:00 h

---

## **Sesión de Apertura**

De 16:30 a 17:00 h

**Opening Ceremony**

- **Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez**  
Director del Grupo Complutense de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención
- **Dr. José Muñiz Fernández**  
Rector de la Universidad Nebrija
- **Dr. Jesús Martín Ramírez**  
Presidente de la Fundación CICA International
- **Dr. José María Poveda**  
Fundador/Director del Empathic Reactive Media Laboratory, Universidad Autónoma de Madrid
- **Dr. Joaquín Goyache Goñi**  
Rector de la Universidad Complutense (a confirmar)

## **1ª sesión: VIOLENCIA Y EDUCACIÓN AFECTIVA**

MODERADOR:

- **Dr. Jesús Martín Ramírez**  
Director de la Cátedra Global Nebrija Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, Presidente de la Fundación CICA International

17:00 - 17:15h.

---

*La relación profesor alumno en los nuevos espacios educativos*

• **Dra. Martha Leticia Gaeta González**

Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

17:15 - 17:30h.

---

*La inteligencia afectiva: prevención de la violencia y fomento de la convivencia*

• **Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez**

Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España)

17:30 - 17:45h.

---

*El fracaso de la educación en el tiempo de Thanatos*

• **Dr. Djason B. Della Cunha**

Presidente del IHCSA - Instituto Internacional de Humanidades y Ciencias Sociales Aplicadas (Brasil)

17:45 - 18:00h.

---

*El modelo dialógico, una propuesta para el abordaje de la violencia escolar*

• **D<sup>a</sup> Laura Elizabeth Molinas Ávalos**

(Paraguay)

18:00 - 18:15h.

---

*Docente resiliente, transformador de espacios violentos*

• **MgSc. Carmen Sabino**

Universidad de los Andes, Mérida (Venezuela)

• **Dr. Valentín Martínez-Otero**

Facultad de Educación, UCM (España)

18:15 - 18:30h.

---

*Los cristales rotos de la sociedad. La violencia y cómo prevenirla con la neurotecnoeducación y realidad virtual*

• **Dr. Joel Luis Jiménez Galán**

Laboratorio del *Empathic Reactive Media Lab*, Departamento de Psiquiatría-Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

18:30 – 19:00h.

---

**Preguntas y respuestas**

**6 de julio (Tarde)**

16:00 - 19:00 h.

---

**2ª sesión: NEUROEDUCACIÓN, DIVERSIDAD, TECNOLOGÍA, ESTRÉS Y VIOLENCIA**

MODERADOR

• **Dr. José María Poveda**

Fundador/Director del *Empathic Reactive Media*, UAM

16:00 -16:15h.

---

*Cyber gender-based violence in Spain*

• **Dra. María José Garrido Antón**

Universidad Autónoma de Madrid. Escuela Superior de las Fuerzas Armadas (ESFAS)/Centro Superior de Estudios de la Defensa (CESEDEN) (España)

16:15 - 16:30h.

---

*Sexual abuse and accepting attitudes towards intimate partner rape in Uganda*

- **D<sup>a</sup> Brendah Nakyazze**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University (Finlandia)

- **Dr. Karin Österman**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University (Finlandia)

- **Dr. Kaj Björkqvist**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University (Finlandia)

16:30 - 16:45h.

---

*Mind as a Virtual producing Reality affecting our Three-dimensional Body*

- **Dra. Tina Lindhard**

Consciousness Studies, International University of Professional Studies (IUPS), Maui, Hawaii, (USA).

16:45 - 17:00h.

---

*A practical method to measure heart rate variability in individuals coping with stress from Venezuela a country collapsed by severe humanitarian crisis and pandemic*

- **Dr. José Regino Peña**

University of Carabobo (Venezuela)

- **Dra. María Elena Borges MD**

University of Carabobo (Venezuela)

17:00 – 17:15h. Pausa

---

17:15 - 17:30h.

*New times - The new lenses in research philosophy in psychology?*

• **Dra. Marzanna Farnicka**

Head of Family Psychology Unit, Institute of Psychology Zielona Góra University (Polonia)

17:30 - 17:45h.

*Plan de formación en atención a la diversidad para docentes*

• **D. Hugo Daniel Yahari**

Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Nacional de Pilar (Paraguay)

17:45 – 18:00h.

*Neuroeducación y autismo*

• **Dª Viviana Sofía Sánchez Bobadilla**

Universidad Complutense de Madrid. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay)

18:00 – 18:15h.

*Adicción a las nuevas tecnologías*

• **Dr. Miguel Bettin**

Presidente del Instituto de Estudios Psicosociales y Violencia (IEPSIV), Bogotá (Colombia)

18:15 – 18:30h.

*Aplicaciones de la realidad virtual para el desarrollo de la empatía: virtual reality and empathy*

• **Dr. José María Poveda**

Departamento de Psiquiatría (UAM) (España)

• **Dª Natalia Yustas**

Departamento de Psiquiatría (UAM) (España)

• **Dr. Jesús Poveda**

Departamento de Psiquiatría (UAM) (España)

• **Dª Candela Gil Carballo**

Biblioteca de la Facultad de Medicina (UAM) (España)

18:30 - 19:00 h.

---

## **Preguntas y respuestas**

**7 de julio (Mañana)**

12:00 – 14:00 h.

---

## **3ª Sesión: Líneas de trabajo del Grupo de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención**

Clausura

---

- **Dr. José María Poveda**  
Fundador/Director del Empathic Reactive Media, Universidad Autónoma de Madrid
- **Dr. Jesús Martín Ramírez**  
Presidente de la Fundación CICA International
- **Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez**  
Director del Grupo Complutense de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención



---

# Presentaciones

---

## *La relación profesor alumno en los nuevos espacios educativos*

### **Martha Leticia Gaeta González**

Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Correspondencia: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

### **Resumen**

El escenario de la pandemia mundial provocada por el COVID-19 ha transformado las conductas humanas de manera radical. Esta insólita situación, y con ella la irrupción de las tecnologías en el sistema educativo, ha puesto en evidencia que la escuela es más un espacio simbólico que físico, en el cual no son los aprendizajes de contenidos su último fin, sino la formación integral del alumnado; en ella se articulan la construcción del proyecto personal y el compromiso con su carácter relacional, de responsabilidad y de fomento de una mejor vida en común. En este nuevo escenario, la educación en línea ha implicado un desafío para asegurar la continuidad de los aprendizajes y para reducir la brecha de comunicación entre docentes y estudiantes. Esto conlleva una gran responsabilidad para el profesorado respecto al manejo ético tecnológico y para transitar del saber enseñar, al saber educar. Implica la construcción de un clima psicosocial en el que se fomenten los aprendizajes, así como la salud emocional de los educandos y se

faciliten experiencias relacionales de escucha, diálogo y cooperación. Todo ello, mediante mecanismos que aseguren espacios afectivos en los que impere la calidez y la cercanía, pues se sabe que muchos de los aprendizajes son incorporados por el alumnado a partir de las experiencias relacionales. Con tal propósito, un valor esencial y necesario a desarrollar es la empatía, cuya función central es la disposición pro-social de las personas y el mejor entendimiento de las necesidades de los otros. Todo ello, teniendo en consideración la preparación docente para enfrentar los retos de los nuevos espacios educativos, a fin de desarrollar estrategias sólidas que potencien la dimensión psico-afectiva, para comprender que la construcción social somos todos.

### **Palabras clave:**

Interacción profesor-alumno, aprendizaje autorregulado, afectividad, contextos educativos

### **Introducción**

La pandemia mundial producida por la enfermedad Covid-19 ha transformado radicalmente las conductas de las personas en los distintos ámbitos, incluyendo el educativo. Ante esta emergencia sanitaria decretada el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020), las instituciones educativas se vieron obligadas a trasladar la actividad docente presencial a una remota de emergencia, utilizando como medio principal las tecnologías digitales. Si bien, los escenarios sociales que se han ido configurando en las últimas décadas en la llamada “sociedad del conocimiento y de la información” han hecho que las tecnologías digitales y el internet se vayan insertando en el entorno cotidiano y en las actividades de las personas, así como en la forma de aprender e interactuar entre ellas (Gros-Salvat, 2016), la insólita situación provocada por la pandemia, que se ha prolongado durante todo el curso académico 2020-2021, ha puesto en evidencia un reto importante respecto a la formación integral del alumnado en los distintos niveles educativos; en la que se articulen la construcción del proyecto personal y el compromiso con su carácter relacional, de responsabilidad y de fomento de una mejor vida en común.

La abrupta transición a la educación en línea, ha generado nuevos desafíos que demandan cambios radicales en la forma de organizar los escenarios educativos; que contribuyan a que los aprendices sean más autónomos y a que auto-gestionen su aprendizaje, esto es, que sean responsables de su estudio y mantengan hábitos constantes que les permitan persistir en sus metas académicas, más allá del mero uso de las herramientas digitales. Ya no es suficiente con proveer a los alumnos de conocimientos, sino que se espera su participación activa y comprometida para que puedan aprender en distintos escenarios y de manera continuada, a fin de resolver problemáticas en contextos complejos y de incertidumbre, como los que les ha tocado vivir. Ello implica el despliegue de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran competencias del siglo XXI (UNESCO, 2017); entre ellas se encuentran las relacionadas con la gestión de la información y la comunicación, la convivencia y la colaboración con personas diversas, la actuación autónoma y responsable con base en valores personales, el pensamiento reflexivo y crítico y la posibilidad de aprender a aprender (Gros-Salvat, 2016, p. 29).

En este contexto, es sustancial que los estudiantes puedan organizar sus ideas en favor de un pensamiento creativo, fundamentado y situado, que desarrollen su motivación hacia el estudio y estén preparados para trabajar de manera colaborativa. Para lograrlo, precisan de diferentes disposiciones afectivo-motivacionales, del uso de una serie de estrategias, y del conocimiento y la regulación de sus procesos cognitivos, esto es, se requiere que aprendan a autorregular el propio aprendizaje (Gaeta, 2014; Zimmerman, 2008).

## **La promoción del aprendizaje autorregulado**

La autorregulación del aprendizaje involucra el despliegue de habilidades metacognitivas y meta-estratégicas (Zimmerman, 1989, 2008), que permiten al educando resolver de manera autónoma las demandas de los nuevos aprendizajes. Esto es, el conocimiento respecto a las propias formas de conocer, sentir y actuar, de modo que cada estu-

dante sea capaz de reconocer lo que sabe y lo que no, descubra sus propias estrategias de aprendizaje y sepa tomar decisiones de manera reflexiva y responsable. Esto se logra en la medida que los estudiantes puedan hacer uso de sus procesos personales y tengan la guía y el acompañamiento de sus profesores, u otros compañeros más expertos, que puedan apoyar este proceso, de tal modo que se contribuya a que el educando asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, incluso desde edades tempranas, teniendo en consideración desde luego el grado de maduración de los estudiantes.

Estos procesos tienen que ver, además, con el desarrollo de la motivación y el interés de los estudiantes de manera holística, esto es, tanto en el ámbito del aula como fuera de ella. La implicación entusiasta del alumnado dentro de los ambientes de aprendizaje, ya sean virtuales, híbridos, o presenciales, es fundamental para el logro de aprendizajes satisfactorios así como para que pueda enfrentar los retos de la realidad social actual. En este punto se enfatiza la importancia de que sean conscientes de lo que les interesa, lo que los motiva y qué tan capaces se sienten ante los retos de las situaciones de aprendizaje. De ahí que el docente deba tomarse el tiempo para conocer las metas que sus alumnos se proponen lograr respecto del curso, así como su nivel de preparación, de modo que sea más fácil suscitar curiosidad e interés por los aprendizajes.

## **La dimensión afectiva del aprendizaje**

En el proceso de aprendizaje también influyen diversos estados emocionales, que pueden incidir en la motivación y la voluntad, ya sea para promover o inhibir el logro de los aprendizajes, la toma de decisiones y los comportamientos (Pérez-Gómez, 2012). La educación virtual por la pandemia ha enfrentado al alumnado a condiciones de interacción social restringidas, lo cual en algunos casos ha reducido de manera importante su bienestar psicosocial. Como han documentado distintos investigadores, ha provocado un fuerte impacto emocional en los niños (Save the Children, 2020) y en los jóvenes (Johnson, Saletti-Cuesta y

Tumas, 2020; Sandín, Valiente, García-Escalera, y Chorot, 2020), como preocupación, nerviosismo, ansiedad, miedo, angustia, enojo o ira.

Al respecto, cabe recordar que todos nuestros pensamientos y decisiones están impregnados en mayor o menor medida de nuestras emociones, sentimientos, pasiones y motivaciones, muchas veces implícitos (Martínez-Otero, 2015), por lo que si se quiere incidir en los aprendizajes del alumnado es sustancial aprender a valorar tanto la vertiente afectiva como la cognitiva, dando mayor importancia a las experiencias, a las relaciones y a las situaciones, que a la propia información. De ahí la relevancia de considerar la dimensión afectiva de los educandos, fuertemente implicada en el razonamiento, en la toma de decisiones y en la resolución de problemáticas. Es por ello que el docente constituye un elemento clave para ayudar a los estudiantes a gestionar sus estados afectivos, además de promover un ambiente en el aula donde predominen la confianza, la seguridad y la aceptación mutua para una mayor implicación y desempeño de los educandos.

## **La conexión docente-estudiante**

Los escenarios educativos actuales, como hemos señalado, han puesto a prueba las habilidades docentes respecto al manejo ético tecnológico, así como al despliegue de todas las posibilidades didácticas que poseen. Las tecnologías digitales e internet permiten una comunicación bidireccional y multidireccional, sin embargo, los ambientes de aprendizaje (virtuales, híbridos o presenciales) serán interactivos sólo si se aprovechan las posibilidades de estas herramientas para conseguir que el aprendizaje alcance su dimensión social, donde los profesores y los alumnos participen en el desarrollo de cada uno. De ahí que se requiere una nueva función docente, en sus motivaciones y sus actitudes, de modo que la información y los recursos digitales se utilicen para mejorar los programas y los diseños instruccionales. Más que la mera introducción de los recursos tecnológicos, es fundamental visualizar estos espacios educativos como escenarios de vivencias personales y de proyectos compartidos.

Es por ello que el avanzar en la enseñanza en línea, al igual que la presencial, implica priorizar la educación personalizada (Martínez-Otero, 2021), que posibilite a un mismo tiempo fortalecer los proyectos personales y atender a la diversidad, mediante metodologías más flexibles para el logro de experiencias de aprendizaje satisfactorias, respetando la singularidad de cada educando. Ello implica que se utilicen los medios tecnológicos de forma eficaz y particularizada, dejando de lado el aprendizaje memorístico para centrarse en un aprendizaje comprensivo, en el cual los estudiantes analicen sus propios pensamientos, afectos y conductas. De ahí que se requiere de una genuina conexión entre el docente y los estudiantes, que ayude a estos últimos a que crean en sí mismos, en sus fortalezas y en sus posibilidades.

Lograr una conexión entre el docente y los aprendices, como hemos señalado, posee elementos afectivos importantes. Implica la construcción de un clima psicosocial en el que se acompañe el desarrollo integral de cada estudiante, como tarea central (Martínez-Otero, 2020). Se trata de contribuir a la construcción de los educandos como sujetos autónomos singulares, a partir de la atención al desarrollo de los aprendizajes, pero también a la atención de los estados emocionales y a la generación de experiencias relacionales de escucha y diálogo. En tal sentido, los escenarios de cooperación, atención personal y apoyo mutuo pueden contribuir a promover los aprendizajes. De ahí que, el mejor aprendizaje en contextos presenciales y virtuales permite a los participantes interactuar entre ellos y con el docente (Pérez-Gómez, 2012). Esto implica poder relacionarse de manera adecuada con los demás, saber y querer cooperar, así como la capacidad de empatizar y de poder resolver de manera pacífica los conflictos que puedan surgir de las interacciones sociales.

## **El aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo, colaborativo u otras formas de aprendizaje grupal son métodos que se han utilizado cada vez más, con el objetivo de promover la interacción entre los estudiantes. La cooperación es

una estrategia que permite el desarrollo tanto del componente cognitivo como del afectivo, a partir del compartir los propios puntos de vista con los otros, de escuchar, de negociar los conflictos, y de generar conexiones interpersonales (Torrego y Negro, 2012). A su vez, el aprendizaje cooperativo se puede fortalecer a través del potencial que ofrecen las tecnologías de la información, buscando siempre respetar la diferencia y la singularidad. Como señala Pérez-Gómez (2012), entre las principales fortalezas del aprendizaje cooperativo se encuentran:

- a) Incrementa el rendimiento académico, particularmente de los que se encuentran en más desventaja.
- b) Mejora las relaciones personales entre los aprendices, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales, las relaciones de amistad, de ayuda, etc.
- c) Incrementa la autoestima, especialmente de los más desfavorecidos.
- d) Estimula el desarrollo de las formas de pensamiento de orden superior.
- e) Favorece la transferencia del conocimiento y su uso en contextos distintos a aquellos en los que se aprende.

## **La empatía del docente hacia los alumnos**

Con el propósito de lograr el trabajo colaborativo entre los alumnos, un valor esencial y necesario a desarrollar es la empatía, cuya función central es la disposición pro-social de las personas y el mejor entendimiento de las necesidades de otros. Esto es, la capacidad para entender e identificarse con el estado emocional de las otras personas (Cohen y Strayer, 1996). Al respecto, las denominadas “neuronas espejo” que permiten captar visualmente los sentimientos de otra persona y predisponen de manera inmediata a imitar y sentir lo mismo que ella (Rizzolatti y Sinigaglia, 2008), explican el mecanismo de la empatía. Estas neuronas son las responsables del “contagio emocional” que

predispone a las personas a relacionarse, a empatizar y a cooperar con otros.

Por su parte, el aprendizaje, como proceso a la vez cognitivo y emocional, se desarrolla en un contexto social concreto, por lo que la empatía del docente hacia sus alumnos previsiblemente incidirá en una mejora de las relaciones positivas entre ellos. Es por ello que el establecimiento de una interacción maestro-alumno de armonía y respeto es fundamental para el aprendizaje y para el desarrollo afectivo de los educandos. Se hablaría de una “pedagogía interactiva” en la que los profesores den respuesta con flexibilidad a los pensamientos, sentimientos, cuestionamientos y acciones de los alumnos (Loveless y Williamson, 2017). Esta relación también ha sido estudiada desde el clima que se establece en el aula, diferenciando en dimensiones como 1) La Intensidad, que refiere a la implicación interpersonal, de ayuda mutua y de desarrollo personal y 2) La estabilidad y el cambio, que atienden a los procesos de interacción maestro-alumno en continua movilidad en cuanto a las relaciones interpersonales (Bacete, Mora, Rubios, Galera y Ramón, 2011).

## **La labor de educar en los nuevos contextos educativos**

En definitiva, la labor de educar involucra el desarrollo de las capacidades, de las habilidades y de las cualidades humanas fundamentales que se necesitan para vivir satisfactoriamente en los complejos escenarios de la era digital. Como plantea Pérez-Gómez (2012, p. 149), ello requeriría el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- a) Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento.
- b) Capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos.
- c) Capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital.



Para ello se requiere de la sensibilidad docente para discernir qué es lo mejor para cada educando, conocer sus intereses, expectativas y preocupaciones. Todo ello, teniendo en consideración que para enfrentar los retos de los nuevos espacios educativos, es necesario desarrollar estrategias sólidas que contemplen la dimensión psico-afectiva, para el autoconocimiento y para la construcción social. Por tanto, es necesaria la flexibilidad didáctica, más allá del mero uso de las tecnologías, que permita la atención de la diversidad de educandos y de ámbitos de conocimiento.

Se trataría de pensar en los espacios educativos como entornos en los que se puedan producir los encuentros, la colaboración, la construcción de proyectos conjuntos y de expresión individual y colectiva, a partir del uso de las tecnologías de manera estratégica y situada. Cabe señalar en este punto que buena parte de metodologías y herramientas que han supuesto la transición apresurada a la educación remota en línea, después de un ciclo académico de confinamiento, han sido ya integradas por el profesorado y por los alumnos, de modo que es previsible que serán aplicadas aun habiendo superado la pandemia por el COVID-19, por ejemplo, la video-llamada, los foros digitales, las actividades asincrónicas, los recursos audiovisuales, etc.

## **Reflexiones finales**

Con base en todo lo abordado en este capítulo, podemos decir que si se quiere fortalecer la relación profesor-alumno es necesario proporcionar contextos respetuosos, de aprendizaje mutuo, en los que se dé apertura a la posibilidad al error y a aprender de éste, a promover la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a partir de estimular la cooperación y la empatía. Todos ellos son elementos importantes para el enriquecimiento y desarrollo del alumnado. A este respecto, como hemos señalado, la educación centrada en la persona es fundamental (Martínez-Orero, 2021) al preocuparse de ayudar a los alumnos a crecer y cumplir con su propósito, haciendo que se sientan valorados y

escuchados, que logren sus objetivos, y que contribuyan con su desarrollo en comunidad.

Con tal propósito, el diseño instruccional ha de contemplar espacios estimulantes, así como materiales sugerentes y actividades relevantes para ayudar a los estudiantes a integrar la racionalidad y la afectividad, a través de su implicación en el aprendizaje. Ello incluye el diseño de escenarios flexibles en los que los recursos tecnológicos y pedagógicos contribuyan a la formulación de programas de trabajo personalizados y en grupo, y donde se estimule la confianza y libertad para que cada estudiante participe de manera autorregulada, generando su propio conocimiento y formas de ver y afrontar las situaciones, y colabore con los demás, para responder a los retos de los actuales y futuros escenarios de complejidad, incertidumbre y cambio.

## **Referencias bibliográficas**

Bacete, F. J., Mora, G., Rubio, A., Galera, I. y Ramón, A. (2011). La relación maestro-alumno percibida por el alumnado de primero de primaria. *Fòrum de Recerca*, 16, 781-794.

Cohen, D. y Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and non-offending in adolescent males. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.

Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (Coord.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 33-57). Universidad de La Laguna, Universidad Nacional de Río Cuarto, Sociedad Latina de Comunicación Social.

Gros-Salvat, B. (2016). *Pedagogía RED. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Octaedro.

Johnson, M.C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emotions, concerns and reflections regarding the COVID-19 pandemic in Argentina. *Ciencia and Saúde Colectiva*, 25(Supl. 1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.

Martínez-Otero, V. (2015). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2020). *Rendimiento escolar y formación integral*. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Otero, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Barcelona: Octaedro.

OMS (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Recuperado de <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata

Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the brain. How Our Mind share our actions and emotions*. Oxford University Press.

Sandin, B., Valiente, R., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic: Negative and positive effects in Spanish people during the mandatory national quarantine. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>

Save the Children (2020). *Nota de prensa*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-advierte-de-que-las-medidas-de-aislamiento-social-por-la-covid-19-pueden>

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012) Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación. Madrid: Alianza

UNESCO (2017). La UNESCO avanza la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <http://en.unesco.org/sdgs>

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

---

## ***La inteligencia afectiva: prevención de la violencia y fomento de la convivencia***

**Valentín Martínez-Otero Pérez**

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España

Correspondencia: [valenmop@edu.ucm.es](mailto:valenmop@edu.ucm.es)

### **Resumen**

Hablar de convivencia es tanto como referirse a la vida en compañía de otros. La naturaleza convivencial del ser humano no impide que las relaciones sociales puedan debilitarse, romperse o perturbarse de forma considerable. Esto es precisamente lo que sucede cuando hablamos de conflictos en las relaciones humanas, ya sean de orden familiar, laboral, escolar o de cualquier otra modalidad. Las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas, pero hay ocasiones en que los desacuerdos y enfrentamientos intra- o intergrupales adquieren un

cariz violento o destructivo que anula la convivencia y pone en peligro la integridad (psíquica y física) de las personas.

En este trabajo nos acercamos a la noción de inteligencia afectiva en el marco de la educación emocional y mostramos cuál puede ser su papel en la prevención de la violencia y en la construcción conjunta de la convivencia, un desafío familiar, escolar, laboral y social.

Se precisa, en la línea de lo defendido por Caireta (2013), desde los niveles más cercanos a los más globales, una pedagogía para la convivencia que proporcione a las personas herramientas para relacionarse saludablemente entre ellas, con su entorno inmediato y con el mundo, fundamentada en valores y derechos humanos, un tipo de educación que lucha para prevenir y superar la violencia potenciando la capacidad de las personas para analizar críticamente los problemas, para actuar y participar responsablemente, así como para promover la dimensión positiva de los conflictos y favorecer las relaciones armoniosas y cooperativas entre las personas.

En definitiva, mostramos que la inteligencia afectiva/emocional ofrece una cimentación sólida para el despliegue de una acción educativa verdaderamente comprometida con la prevención de la violencia y la convivencia en los diversos escenarios.

### **Palabras clave:**

Inteligencia afectiva, prevención, violencia, convivencia.

### **Introducción**

La convivencia se refiere a la vida en compañía de otros, consustancial al ser humano. Esta naturaleza convivencial no impide que las relaciones interpersonales puedan debilitarse, romperse o perturbarse de forma considerable. Esto es precisamente lo que sucede cuando hablamos de conflictos en las relaciones humanas, ya sean de orden familiar, laboral, escolar o de cualquier otra modalidad. Las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas, pero hay ocasiones

en que los desacuerdos y enfrentamientos intra- o intergrupales adquieren un cariz violento o destructivo que anula la convivencia y pone en peligro la integridad (psíquica y física) de las personas.

En este trabajo nos acercamos a la noción de inteligencia afectiva en el marco de la educación emocional y mostramos cuál puede ser su papel en la prevención de la violencia y en la construcción conjunta de la convivencia, un desafío familiar, escolar, laboral y social.

Se precisa, en la línea de lo defendido por Caireta (2013), desde los niveles más cercanos a los más globales, una pedagogía para la convivencia que proporcione a las personas herramientas para relacionarse saludablemente entre ellas, con su entorno inmediato y con el mundo, fundamentada en valores y derechos humanos, un tipo de educación que lucha para prevenir y superar la violencia potenciando la capacidad de las personas para analizar críticamente los problemas, para actuar y participar responsablemente, así como para promover la dimensión positiva de los conflictos y favorecer las relaciones armoniosas y cooperativas entre las personas.

Con actitud innovadora e investigativa, en algunos aspectos más especulativa que empírica, aunque recogemos también los resultados de estudios internacionales, mostramos que la inteligencia afectiva/emocional ofrece una cimentación sólida para el despliegue de una acción educativa verdaderamente comprometida con la prevención de la violencia y la convivencia en los diversos escenarios.

## **Concepto de “inteligencia afectiva”**

¿Es pertinente hablar de “inteligencia afectiva”? Pensamos que sí, siempre que se tenga en cuenta que no se trata de un nuevo tipo de inteligencia, sino de una ineludible realidad psíquica noético-tímica (cognitivo-afectiva). Como sostiene Zubiri (1991), entender y sentir no sólo no se oponen sino que constituyen un único acto de aprehensión de realidad.

Se puede definir la inteligencia afectiva como “la capacidad para conocer, expresar y gobernar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones”.

Veamos con más atención los términos y el alcance de esta definición:

- Conocimiento de la cognición. Es la capacidad para identificar los procesos de pensamiento. Equivale a hablar de metacognición, toda vez que hay una autovaloración y autorregulación del pensamiento. Es una “lectura interior” que favorece el razonamiento consistente, la flexibilidad cognitiva, el sentido social, la abstracción, la búsqueda de la verdad, la adecuada toma de decisiones, la resolución de problemas, etc.
- Expresión del pensamiento. El lenguaje permite expresar el pensamiento, pero lo cierto es que a las limitaciones generales que pueda haber, se agregan las dificultades personales a la hora de manifestar lo que se piensa. Cada vez hay más quejas sobre la escasa o perturbada comunicación verbal, incluso en el ámbito de las relaciones de pareja. Ni que decir tiene que muchos escollos de expresión lingüística están íntimamente relacionados con la ausencia o endeblez de parlamento interior o soliloquio. En cualquier caso, a través del lenguaje saludable (ad intra y ad extra) estructuramos la realidad, transmitimos información, entramos en contacto con los otros, influimos en el comportamiento y dilatamos nuestro mundo.
- Gobierno de la cognición. Es la capacidad para regular constructivamente el pensamiento, esto es, para ponerlo al servicio del entendimiento, la concordia, la verdad y el bien. Esta canalización del pensamiento se ha de advertir en las acciones del sujeto, en sus relaciones interpersonales, ajuste y bienestar psicosocial.
- Conocimiento de la afectividad. Es la capacidad de identificar los fenómenos afectivos propios y aun ajenos, la aptitud para acceder a la vida emocional y conocer su complejidad. Es la habilidad para discriminar e interpretar correctamente los estados de ánimo. La

persona con conocimiento de la afectividad advierte fácilmente la naturaleza de los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones, los relaciona y juzga con acierto.

- Expresión de la afectividad. Es la capacidad de manifestar la propia afectividad, es decir, la habilidad para mostrar adecuadamente la experiencia emocional. A semejanza del artista, la persona que sabe expresar su afectividad da a entender con viveza y exactitud sus estados de ánimo. La expresión de la afectividad está condicionada socioculturalmente y, por lo mismo, se requiere conocimiento de los códigos concretos para que los mensajes emocionales se manifiesten e interpreten bien. La expresión emocional está al servicio de la comunicación.
- Control de la afectividad. Es la capacidad de gobernar las experiencias afectivas, esto es, de adecuarlas a las situaciones y ponerlas al servicio de los proyectos vitales. La persona con control emocional se autodomina, afronta los altibajos de la vida y mantiene el equilibrio afectivo, o sea, la templanza.

Los aspectos descritos proporcionan una idea básica sobre la inteligencia afectiva. Aunque hay personas que poseen distinta competencia en cada faceta, la inteligencia afectiva depende de su interrelación. Las implicaciones de la inteligencia afectiva cubren un amplio espectro que se inicia en la propia persona, con toda la riqueza y complejidad del paisaje cognitivo-emocional, y se extiende a las distintas situaciones interhumanas y experiencias vitales; de hecho, la inteligencia afectiva repercute en todos los ámbitos de la vida: familiar, académico, laboral, social, etc. Por eso es tan importante desarrollarla.

La estructura intelectual está unida a la afectividad y aun a la moralidad. A este respecto, Piaget (1991) sostiene que, desde el período preverbal, hay un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, puesto que son aspectos indisolubles de cada acción. Es interesante también el estudio de este egregio psicólogo suizo sobre las relaciones entre inteligencia y afectividad (2001).



Como dicen Hersh, Reimer y Paolitto (1988), los estadios de desarrollo de Piaget adquieren valor no sólo por describir la estructura del razonamiento científico, sino porque se extienden también al razonamiento en los campos moral y social. Sostienen estos autores que el juicio moral es donde Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto, porque merced a esta estructura cognitiva sentimos cómo debemos tratar a otros y cómo los demás nos deben tratar.

Kohlberg (1992), por su parte, se expresa en términos parecidos a Piaget y, como es sabido, aplicó al estudio del juicio moral el concepto de desarrollo en estadios elaborado por el autor ginebrino.

Lo que parece claro es que hay que cultivar la inteligencia afectiva y, cómo no, la afectividad inteligente, so pena de embrutecernos, por más que se posean algunas habilidades cognitivas relativamente autónomas. Con frecuencia nos encontramos con algunas personas supuestamente muy inteligentes que son incapaces de ponerse en el lugar de los demás, que no reconocen los estados de ánimo propios ni ajenos y que no saben expresar lo que sienten. Por el contrario, otras personas, a pesar de obtener bajas puntuaciones en las tradicionales pruebas de cociente intelectual (estimador operativo de la inteligencia cognitiva), se conducen con equilibrio y manifiestan una inclinación afectiva espontánea y sincera hacia los otros. Estos casos y otros de mayor gravedad están muy extendidos y deben animarnos a seguir revisando el concepto de inteligencia, así como a diseñar nuevos instrumentos de medida de esta facultad que tengan en cuenta el componente afectivo. Asimismo, dado que la inteligencia afectiva hay que cultivarla, se hace imprescindible modificar la educación actual -demasiado centrada en los contenidos y muy poco en la vertiente emocional-, en aras de la persona en su totalidad.

## **Naturaleza de la “inteligencia afectiva” en el marco de la educación emocional**

Hemos definido sucintamente qué entendemos por “inteligencia afectiva” y conviene explorar su naturaleza. Nos hallamos ante una nueva forma

de aproximarnos a la compleja realidad cognitivo-afectiva, por más que en los últimos años el concepto de “inteligencia emocional”, en algunos aspectos equivalente al de “inteligencia afectiva”, haya experimentado un impulso extraordinario, en gran medida gracias a los trabajos de Goleman (1997; 2000). La difusión y popularidad alcanzada por estos libros y otros en su estela ha sido espectacular y beneficiosa, pues el impacto de las publicaciones ha llevado a la comunidad científica a tomarse muy en serio una “nueva” línea de investigación que abre las puertas al necesario replanteamiento del concepto de inteligencia. Es cierto que antes de que la inteligencia se diese este “baño de multitudes” ya se trabajaba en la dirección señalada, pero el éxito de las obras mencionadas ha dado un espaldarazo fundamental a algunas iniciativas, acaso tímidas, en el ámbito de la psicología. Ojalá que el resultado feliz no desvíe a la ciencia del comportamiento de sus objetivos perentorios, pues aún es largo el camino que ha de recorrerse hasta llegar a conocer exhaustivamente la “inteligencia afectiva”, cómo se puede evaluar y, lo que quizá sea más importante, con qué métodos pedagógicos se desarrolla.

En un tiempo en que abunda la fragilidad relacional, la irresponsabilidad, la soledad y la violencia, la educación emocional o afectiva, con repercusión en la salud y el bienestar, puede contribuir desde la niñez a forjar personas autónomas, empáticas y respetuosas, habituadas a conducirse con racionalidad y cordialidad, que son dos de las claves preventivas de los conflictos e impulsoras de convivencia.

Bisquerra (2000) dice atinadamente que la educación es sobre todo un proceso relacional impregnado de fenómenos emocionales que han de ser comprendidos y canalizados. En verdad, el mayor reto que se plantea a la educación actual acaso sea cultivar la dimensión afectiva del educando. Es probable que muchos problemas de inadaptación y violencia se previniesen gracias a la formación afectiva.

El terreno de la educación afectiva, aunque rico, es aún desconocido en muchos aspectos. Se precisan más estudios y experiencias prácticas que enriquezcan la sistematización pedagógica y orienten la educación en este ámbito.

En la formación afectiva tan importante es el calor y la cohesión en la familia, la primera y más importante institución educadora, como el ambiente cordial en la escuela y, por supuesto, la colaboración entre estas dos grandes realidades educadoras. El proceso educativo de esta relevante dimensión personal requiere interacción natural y enseñanza, práctica y teoría, clima impregnante y programación. Aun cuando en la familia hallemos sobre todo un cultivo emocional espontáneo y en la escuela principalmente sistemático, ambas instituciones deben atender a los aspectos formales e informales, vividos y ordenados, de la educación afectiva. El fomento de la educación afectiva se ha beneficiado con los programas de formación del profesorado, aún insuficientes, pero debe recibir un impulso mayor con la capacitación de los padres para que actúen como facilitadores de despliegue emocional.

Núñez Cubero et al. (2006) advierten de los riesgos de insertar la educación emocional en un modelo de competitividad y eficiencia. No es difícil comprobar que algo así ya está sucediendo. Hay innumerables reclamos para que se realicen cursos o se lean libros de educación o inteligencia emocional, novedosos productos de consumo que prometen satisfacer anhelos, necesidades sentimentales y alcanzar la felicidad. Con el concurso de la publicidad y la propaganda también se introducen transversal e indirectamente apelaciones al crecimiento afectivo en otras muchas mercancías y propuestas políticas. Consignas emocionales de todo tipo, tan estimulantes como vacías, empiezan a inundar nuestra vida cotidiana. Son artificios impersonales, estratégicamente concebidos, que entretienen y desorientan, pero carentes de hondura y significación, muy alejados de una auténtica pedagogía emocional de alcance familiar, escolar, laboral o social. Si no queremos que un proceso formativo así se desvirtúe es preciso alejar los planteamientos epidérmicos y utilitaristas, divorciados de la moral, encaminados a la exaltación y brillo del yo, a la mercantilización emocional, a la manipulación de la afectividad y al consumismo.

En el terreno escolar, Hoffman (2009), por ejemplo, en un análisis de las tendencias de la educación socioemocional en los Estados Unidos, critica que las estrategias utilizadas se sirvan principalmente de los

modelos individualistas del yo, con lo que, en la práctica, el foco pedagógico se pone en la medición y la corrección de déficits, pero no en la mejora relacional en las aulas y las instituciones escolares. Finn y Hess (2019), por su parte, muestran su preocupación por la posibilidad de que el aprendizaje socioemocional se convierta en una excusa para desviar la atención de los educadores sobre la centralidad de la instrucción académica. Consideran que una educación así está abocada al fracaso si atrapa a los educadores mediante fórmulas acolchadas como la “felicidad”, la “autoestima” y la “inclusión” que les apartan de objetivos educativos fundamentales como los conocimientos, las habilidades, el carácter, la virtud o la autodisciplina. Otros autores, como Hamilton y Schwartz (2019), resaltan la importancia de que las intervenciones educativas socioemocionales sean evaluadas, con objeto de conocer sus beneficios.

Estas inquietudes y críticas en torno a la educación emocional son perfectamente comprensibles y en gran medida pueden extenderse a los procesos formativos en el ámbito familiar, laboral y social. La formación afectiva no es la panacea ni puede hacerse a expensas de disminuir el cultivo de aspectos o dimensiones básicas de la persona. La formación emocional cometería un error comparable al de la educación cognitivista de antaño si, dominada por la exacerbación de la afectividad, desfigurase la condición personal del educando, empleado o directivo y sacrificase su armónico, holístico y saludable desarrollo en aras de una supuesta supremacía de la emotividad. Una hipertrofia de este tipo es tan insidiosa como el énfasis individualista de algunas propuestas formativas, concordantes con tendencias culturales occidentales, que se complacen en contemplar al sujeto como una especie de isla, un ser desgajado de los demás que debe entregarse a la expansión del yo.

De nuevo en la escuela, el fomento de la afectividad no está reñido con la educación integral como pudiera pensar cierto sector pedagógico. La educación emocional puede y debe complementar el proceso instructivo, aunque es cierto que todavía hay muchos retos por delante a la hora de implementar programas con éxito en función de las necesidades y características concretas de escuelas y alumnos. La respues-

ta dada por Shriver y Weissberg (2020) a los críticos del aprendizaje social y emocional resulta particularmente sensata, tanto por recordar que esta educación se nutre de relevantes hallazgos generados a partir de los avances en diversos campos científicos como por destacar que, junto a las muchas líneas de investigación que respaldan dicho aprendizaje, se encuentran numerosos estudios sobre los problemas emocionales y conductuales que los escolares comúnmente presentan, así como trabajos sobre estrategias de enseñanza que pueden ayudarlos a desenvolverse en sus entornos sociales.

La experiencia afectiva está presente en la vida personal y en las aulas, pues influye en las relaciones, en el aprendizaje y en el rendimiento. Muchos programas de educación emocional se han elaborado a partir del concepto de inteligencia afectiva o emocional, sobre el que pueden encontrarse diversas formulaciones en la literatura, como el correspondiente a Salovey y Mayer (1989-1990), investigadores pioneros.

### **Mapa de la inteligencia afectiva**

Con carácter práctico y con arreglo a nuestra línea de investigación (Martínez-Otero, 2007), hemos elaborado un mapa de la inteligencia afectiva. En su inicio esta descripción da cuenta de la imbricación de procesos cognitivos y afectivos, toda vez que en nuestra experiencia del mundo es inseparable lo que pensamos de lo que sentimos. Como dice Zubiri (1991) al referirse a la inteligencia sentiente, el sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, sino que constituyen dos momentos del mismo acto de aprehensión sentiente de lo real.

La captación de la realidad, fruto de la coordinación y equilibrio entre operaciones racionales y emocionales, permite identificar una estructura cognitivo-afectiva. Castilla del Pino (2000), habla de módulo cognitivo-emocional estándar, ya que, como él mismo indica, la experiencia de nuestra relación con un objeto rememorado incluye un componente cognitivo y un componente emocional. A la postre, vivir una situación implica conocerla y sentirla.

El hecho de reconocer una estructura cognitivo-afectiva lleva a admitir la combinación de circuitos de doble naturaleza (racional y emocional) y presupone la aceptación de procesos diferenciados, aunque interdependientes. Esta afirmación neurocientífica tiene implicaciones funcionales, porque, como señalan Liu, Fu y Fu (2009) tras revisar los posibles sustratos neuronales de la interacción, la cognición y la emoción se influyen mutuamente y sus efectos se advierten en el comportamiento en la vida diaria.

Con trabajos como el citado se generan prometedores avances para la inteligencia artificial y la informática, pero también para la pedagogía. Por ello, describimos a partir de la reflexión y la revisión de literatura científica tres tipos de competencia -cognitiva, afectiva y conductual- que constituyen la inteligencia afectiva y que, de acuerdo a los fines que nos guían, poseen valor operativo para su mejora:

- Competencia cognitiva. Es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para reflexionar y regular los propios procesos de pensamiento y de aprendizaje. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, es decir, la convivencia. Incluimos en este nivel el razonamiento, en cuanto capacidad de discurrir, facultad de analizar y sintetizar, aptitud para organizar la realidad y resolver problemas, etc. Informa del potencial cognitivo del sujeto, permite pensar con lógica, juzgar críticamente, interesarse por cuestiones abstractas y problemas del entorno.
  
- Competencia afectiva. Es la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia cuanto tiene que ver con el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También debe destacarse la metaafectividad o capacidad del sujeto para conocer y regular los sentimientos o emociones que generan

ciertos fenómenos afectivos previos, por ejemplo, el estudiante que tras experimentar ira por la victoria deportiva de un compañero se siente avergonzado. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades que tiene el sujeto para comprender y ajustar la afectividad y, en consecuencia, para enriquecer la propia vida.

Desde un punto de vista operativo se enmarcan en este módulo la autoestima, la empatía y la lexitimia:

- La autoestima, a la que ya nos hemos referido, es el componente afectivo del yo. La aceptación y el aprecio de uno mismo son requisitos para mantener la homeostasis. La autoconsideración positiva, equilibrada y realista impulsa a la autorrealización.
- La empatía, capacidad que permite entender a los demás, generalmente en lo que se refiere a sus emociones. En la empatía es nítida la trabazón entre cognición y afectividad, pues la habilidad para reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva y madurez. La empatía es el punto de partida de las relaciones sociales positivas y aun del altruismo.
- La lexitimia, capacidad para reconocer y expresar la propia afectividad. La persona que posee esta habilidad conoce y manifiesta sus experiencias emocionales adecuadamente en las distintas situaciones, lo que predispone a sintonizar con los demás. Habitualmente, lo que es objeto de atención psicológica es la falta o escasez de esta capacidad, lo que se conoce como alexitimia, un déficit en la identificación y comunicación emocional de gran trascendencia social, como puede advertirse, por ejemplo, en el trabajo de Alonso Fernández (2011).
- Competencia conductual. Son las acciones del sujeto explicables a partir de su pensamiento y de su afectividad. La planificación comportamental es básica para que no nos hallemos, más allá de lo imprescindible, con meros automatismos. La estructura cognitivo-emocional equilibrada y rica libera de la “robotización” y facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, académico, profesional, social,

etc. Con finalidad aplicada incluimos en esta categoría las habilidades sociales, entendidas como conductas, tanto verbales como no verbales, que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás. Para que se pueda hablar de habilidades sociales es preciso que estas destrezas sean beneficiosas y satisfagan. Se enmarcan dentro de un comportamiento aceptado y valorado socialmente que nada tiene que ver con la manipulación engañosa y malsana.

\*\*\*

Es necesario trabajar educativamente las tres vertientes (cognitiva, emocional, conductual) interrelacionadas, sin desligarlas de los valores morales. Frente al subjetivismo o relativismo que, en ocasiones, definden algunos métodos pseudoformativos, la educación de la inteligencia afectiva ha de impulsar la reflexión, la responsabilidad, la libertad y la convivencia. Conviene explicitar este marco ético general para que no haya dudas sobre el rumbo que debería adoptar cualquier programa pedagógico emocional.

La naturaleza de la inteligencia afectiva es rica en extremo y explica, por ejemplo, aspectos como la organización axiológica de la realidad, el fortalecimiento de la propia identidad, la búsqueda de la verdad y el bien, etc., procesos que apenas serían comprensibles si se invoca únicamente una vertiente de la estructura que nos ocupa. Aunque el engarce entre el sistema cognitivo-afectivo y la moral permanece oculto en gran medida, se está impulsando la investigación encaminada a su esclarecimiento, algo que previsiblemente dará robustez a la “aptitud moral”, incorporada a nuestra teoría sobre la inteligencia unidiversa (Martínez-Otero, 2020).

## **La inteligencia emocional y la prevención de la violencia**

En la literatura científica, sobre todo de índole psicológica, se maneja frecuentemente el concepto de inteligencia emocional, introducido hace décadas por Salovey y Mayer (1989-1990), y que ha servido de



base para variada investigación empírica. La inteligencia afectiva, en cambio, en nuestra particular propuesta, es una noción con más enjundia filosófica, antropológica y, por supuesto, pedagógica.

Como afirma Porche (2016), la inteligencia emocional (IE) a nivel individual, familiar, comunitario y social representa una estrategia cognitivo-conductual apropiada para combatir la violencia. Aseveración a la que conviene agregar que su despliegue siempre debe cimentarse éticamente.

El ámbito familiar puede considerarse como la primera escuela, también en lo que se refiere al despliegue afectivo. Mattar (2018) sostiene que el desarrollo de las habilidades emocionales comienza con una buena interacción paterno-filial y con la ayuda proporcionada por los padres a sus hijos para que identifiquen, regulen y contextualicen socialmente las emociones. Este mismo autor es concluyente al afirmar que el maltrato psicológico y la negligencia de los progenitores amenazan el crecimiento socioemocional durante la infancia, hasta el punto de que se puede provocar una deficiencia en las habilidades de inteligencia emocional, en las habilidades intrapersonales e interpersonales, en el manejo del estrés y en la adaptabilidad.

También en el terreno doméstico, en concreto en lo referido al grave problema de la violencia contra la mujer, los resultados de la investigación realizada por Winters, Clift y Dutton (2004) indican que los maltratadores obtienen puntuaciones significativamente más bajas que la población general en inteligencia emocional medida a través de cuestionario, lo que parece vincularse a una mayor tendencia a la violencia. Se ha encontrado también (Tsirigotis y Łuczak, 2016) que las habilidades que configuran la inteligencia emocional en las mujeres que sufren violencia de género están menos desarrolladas que en las mujeres que no padecen este tipo de violencia. Este hallazgo, en cualquier caso, nunca puede servir de excusa para culpabilizar a la mujer del maltrato recibido, porque nada justifica la violencia, aunque puede utilizarse como referencia para brindar formación emocional preventiva o remedial de la violencia y potenciadora del bienestar personal y relacional.

En el contexto escolar, la inteligencia emocional queda asociada igualmente con mayor empatía, menos interacciones negativas con los compañeros, relaciones de mayor calidad, menos conflictos, niveles más bajos de violencia y problemas de drogas y, en definitiva, con éxito social y académico como bien han sintetizado Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) a partir de la revisión de diversas publicaciones.

Queda justificada la educación emocional en la escuela, ya que favorece la modulación de los estados anímicos ante situaciones adversas, así como la generación de emociones positivas impulsoras de equilibrio y satisfacción personal. Como recuerdan Garaigordobil y Peña-Sarrionandia (2015), ante el considerable porcentaje de adolescentes y jóvenes que están involucrados en conductas violentas y de riesgo es necesario provenir y fomentar proactivamente el bienestar, por ejemplo, mediante la implementación de programas que desarrollen habilidades sociales y competencia emocional. Nos permitimos por ello recordar aquí nuestro Programa de Inteligencia Afectiva (PIA), destinado sobre todo a adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años aproximadamente (Martínez-Otero 2007).

La falta de inteligencia emocional puede vincularse con insatisfacción, inadaptación, conductas de riesgo, abuso de drogas y alcohol, interacciones negativas, dificultad para alcanzar las propias metas e incluso con actividad delictiva. Por ejemplo, Sharma et al. (2015) confirman, mediante los resultados obtenidos en una investigación, que los delincuentes tienen niveles inferiores en inteligencia emocional y más dificultad para manejar sus emociones y las de los demás. El estudio reveló que los delincuentes tienen puntuaciones más bajas tanto en control de impulsos y en resolución de problemas como en habilidades sociales, cuyo déficit se relaciona con mayor agresión. Con objeto de favorecer la gestión emocional estos autores proponen intervenciones mediante programas de mejora de la inteligencia emocional.

Por su parte, el estudio realizado por García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) encaminado a revisar sistemáticamente la evidencia disponible sobre la relación entre la IE y la agresión reveló una

relación negativa entre los dos constructos, es decir, las personas con mayor inteligencia emocional muestran menos agresividad, algo que parece ser consistente en cualquier etapa de la vida (desde la niñez a la edad adulta), contexto cultural (EE. UU., España, China, Malasia, Canadá, Australia y el Reino Unido), tipo de agresión (humor agresivo; agresión física o sexual) y evaluación de la IE (autoinforme o medida de capacidad).

En el mundo del trabajo, ámbito tradicionalmente vedado a las emociones, también el despliegue y la regulación de competencias de índole socioemocional puede contribuir a la dignificación laboral. Es un campo de investigación y formación que está ganando mucho terreno. Como indican Hökkä, Vähäsantanen y Paloniemi (2020), hasta hace unas décadas los lugares de trabajo se veían principalmente como entornos racionales que exigían un desempeño emocionalmente neutral tanto de empleados como de líderes; sin embargo, ha habido un cambio de paradigma que en la actualidad lleva a interesarse por el papel que las competencias emocionales pueden tener en contextos laborales, por ejemplo en lo que se refiere al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, al comportamiento, al liderazgo, a la prevención del estrés y al bienestar.

Se debe seguir investigando en un tema tan complejo y de tanta trascendencia como el de las emociones y su impacto en diversos aspectos de los contextos organizacionales. Al respecto, entre los muchos procesos que precisan una mejor comprensión cabe citar la identificación, la expresión y el encauzamiento de las emociones propias y ajenas (inteligencia afectiva/emocional); el fomento de la satisfacción y de un clima emocional positivo, es decir, cordial, en el ámbito laboral; el papel de la motivación en el rendimiento; la empatía en directivos y empleados; la regulación de las emociones en la prevención del estrés psicosocial y de los conflictos, etc.

Etimológicamente el término ‘trabajo’ se deriva del latín *tripalium* (tres palos), un instrumento de tortura constituido por tres maderos cruzados a los que era atado el reo para azotarlo. La raíz de la palabra nos

recuerda la presencia en el trabajo de un componente de esfuerzo y dolor, que necesariamente nos lleva a reflexionar si el sufrimiento es la nota dominante en la actividad laboral actual, sin olvidar que a menudo quienes más padecen son los damnificados por la plaga del desempleo, acrecentado durante este tiempo pandémico.

Nuestro compromiso con la humanización del mundo laboral, es decir, con la personalización del trabajo en cuanto actividad ética y productiva, física o intelectual, exige explorar la dimensión emocional y promover las mejores condiciones de desarrollo y realización. Esta senda de acrecentamiento a través del trabajo rebasa el plano individual y alcanza a la sociedad en su conjunto.

El trabajo constituye una vertiente fundamental de la vida humana que reclama compromiso frente a la amenaza del estrés, la alienación, la injusticia, la violencia y cualesquiera otras condiciones que lo degradan. Ese compromiso se materializa a través de los derechos, pero también de los valores, los conocimientos, las aptitudes, y permea en las relaciones, en cuyo núcleo se encuentran las emociones. Por esta razón, la formación actual en el mundo del trabajo sitúa cada vez más en un lugar central el despliegue de las dimensiones ética y afectiva/emocional, cuya repercusión en las interacciones en el seno de las organizaciones es patente. No hay más que ver lo que sucede cuando se producen anomalías en dichas esferas. La investigación realizada por Saleem, Shenbei & Hanif (2020) confirma que las conductas emocionales adversas perjudican el bienestar organizacional, lo que se traduce cuando menos en agotamiento, ineficacia y desvinculación de los empleados.

Un fenómeno que resulta particularmente inquietante a nivel mundial es el de la violencia (verbal, física, psicológica o sexual) en el lugar de trabajo, que puede producir graves consecuencias en quienes la sufren, como severas perturbaciones en la salud física y mental, acompañadas de negativos desequilibrios emocionales (agotamiento, ansiedad, miedo, ira, hostilidad, estado depresivo...), al igual que reducción del bienestar, de la conexión relacional y del compromiso de las víctimas con la organización, cuyo clima socioafectivo y moral puede ser

manifiestamente anómalo. Como señalan Johnson et al. (2018), cuanto más extendida sea la experiencia de violencia, más probable es que se perciba una deficiencia sistémica en la organización.

Estamos ante un problema internacional, con gran repercusión en la productividad y elevado coste económico, que puede afectar a trabajadores de cualquier categoría y sector, aunque es particularmente frecuente en el ámbito sanitario, más aun desde el comienzo de la pandemia por el nuevo coronavirus.

Si nos centramos en una modalidad de violencia laboral, concretamente en el mobbing o acoso psicológico, a nivel preventivo resulta clave, en sintonía con lo planteado por Vveinhardt y Streimikiene (2016), la optimización de la cultura gestora de la organización, con énfasis en la distribución adecuada de los procesos de trabajo, en la sensibilización ante los conflictos, en las interrelaciones saludables, en la potenciación de vínculos con la entidad y en el ambiente positivo. Destacado papel es el que corresponde al fomento de la inteligencia emocional en la organización, no solo porque, como señalan Giorgi et al. (2016) o Gunawardena y Galahitiyawa (2016), las personas que tienen niveles más altos de inteligencia emocional son capaces de mitigar los efectos adversos generados por el acoso u otras situaciones negativas en el lugar de trabajo, sino sobre todo porque es más probable que las personas que poseen acreditada inteligencia emocional se autocontrolen, expresen sus emociones de manera saludable y comprendan las emociones de aquellos con quienes trabajan, lo que contribuye a mejorar las relaciones laborales y el desempeño (Kannaiah y Shanthi 2015). La investigación realizada por Nel (2019) se suma a los estudios que revelan que la inteligencia emocional es un recurso personal valioso que desempeña un papel importante tanto en la moderación de los efectos del acoso laboral como en la mejora del bienestar de los empleados.

La estrategia preventiva de la violencia, incluido el mobbing, y el fomento de la convivencia laboral pueden apoyarse en la inteligencia afectiva o emocional, cuyo despliegue formativo incluye, entre otros aspectos, la propia regulación emocional, el manejo de la frustración y del estrés

psicosocial, la empatía, la resiliencia, la actitud cordial, la disposición participativa y relacional, así como la orientación positiva de la comunicación y de la conducta con arreglo a las exigencias de la dignidad humana cualesquiera que sean las circunstancias en que se trabaje.

## **A modo de reflexión final**

En la familia, en la escuela, en el mundo del trabajo y en la vida social, en general, asume gran relevancia la formación afectiva, por contribuir a que la actividad en los distintos ámbitos tome un rumbo más humanizado, especialmente si pensamos en los graves problemas generados por una deficiente regulación emocional que parece extenderse.

La valoración de los efectos que la educación emocional, en general, y la inteligencia afectiva, en particular, tienen sobre las personas en las distintas etapas y escenarios es fundamental. Una evaluación que se complica por la falta de consenso teórico y por la diversidad de programas de formación/educación e inteligencia emocional, pero que es menester realizar para contribuir al despliegue de la afectividad sin desatender por ello otras vertientes.

Nos hemos referido aquí al concepto de inteligencia afectiva, que, si se compara con el de inteligencia emocional, tiene un carácter más filosófico, antropológico y pedagógico. En este marco nocional, sin renunciar a las aspiraciones prácticas, insistimos en que los aspectos racionales, contemplados desde la integridad del ser humano, no son “neutros”, sino que están cargados de afectividad y aun moralidad, lo que ha de servir de referencia a las intervenciones formativas para que se oriente la conducta hacia el crecimiento personal y social.

La inteligencia afectiva y su versión operativa conocida como “inteligencia emocional”, ampliamente difundida en la investigación empírica, nos hacen más conscientes de la dinámica emocional propia y ajena, permiten identificarla y regularla éticamente, lo cual puede reducir la violencia y sus negativas consecuencias en variados contextos.

Sólo es posible alcanzar la plenitud personal en convivencia; por eso la educación se realiza desde las relaciones humanas y para las mismas. Al comprobar la cantidad y la gravedad de problemas de convivencia en todos los niveles, cabe preguntarse qué se puede hacer para promover la prevención de la violencia y la superación de los conflictos. Los procesos educativos y formativos actuales están muy orientados por el estrés competitivo y la obtención de títulos, son rígidos y poco estimuladores de la imaginación, además de ser inhibidores de la comunicación y la regulación emocional; de ahí que tengan claras dificultades para generar un cambio de trayectoria sustancialmente esperanzadora en lo que se refiere a la justicia, la paz, el equilibrio socioeconómico y el desarrollo sostenible. La búsqueda de un horizonte humano de estas características hace necesario que en los programas preventivos y proactivos de la actual pedagogía -familiar, escolar, laboral y social- se cultive la dimensión afectiva, no de un modo meramente técnico, sino también racional y moral, y, por supuesto, en un ambiente congruente.

La promoción de la inteligencia afectiva se presenta como una vía insuficientemente transitada y, sin embargo, necesaria, más aún en la actual coyuntura pandémica en que se disparan los riesgos para la salud mental, con el fin de prevenir la penuria emocional de signo positivo, el aislamiento, los conflictos interpersonales y la violencia. En aras de la convivencia, además de este fomento técnico, realizado por profesionales en distintos escenarios, sería deseable potenciar la afectividad en la vida cotidiana, algo que, si nos atenemos a la desregulación emocional de nuestro tiempo, requeriría profundos cambios sociales, pero quizá sería motivo de ardua controversia dilucidar si hay verdadera voluntad para que tales modificaciones se produzcan.

## Referencias bibliográficas

Alonso Fernández, F. (2011). La alexitimia y su trascendencia clínica y social. *Salud mental*, 34 (6), 481-490.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Caireta, M. (2013). Peace and coexistence education in school settings: a teacher training perspective. Barcelona: Escola de Cultura de Pau-Evens foundation.

Castilla del Pino, C. (2000). Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets.

Finn, C. E. y Hess, F. M. (2019). What social and emotional learning needs to succeed and survive. Washington, D. C.: American Enterprise Institute.

Garaigordobil, M. y Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.

García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584-591.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relacionando la inteligencia emocional con la competencia social y el rendimiento académico en estudiantes de escuela secundaria. *Psicothema*, 18, Suplem.1, 118-123.

Giorgi, G.; Perminiene, M., Montani, F., Fiz-Perez, J.; Mucci, N. y Arcan-geli, G. (2016). Detrimental effects of workplace bullying: Impediment of self-management competence via psychological distress. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11

Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2000). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

Gunawardena, W. y Galahitiyawa, N. W. K. (2016). The role of Emotional Intelligence on Workplace Bullying and Individual's Work performance. *Sri Lankan Journal of Management*, 21 (1), 1-38.



Hamilton, L. S. y Schwartz, H. L. (2019). Get smart about social and emotional learning measurement. Washington, D. C.: American Enterprise Institute.

Hersh, R; Reimer, J. y Paolitto, D. (1988). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79 (2), 533-556.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at Work: a Literature Vocations and Learning, 13, 1-25.

Johnson, A., Nguyen, H., Groth, M., White, L. (2018). Workplace aggression and organisational effectiveness: The mediating role of employee engagement. *Australian Journal of Management*, 43 (4), 614–631.

Kannaiah, D. y Shanthy, R. (2015). A Study on Emotional Intelligence At Work Place. *European Journal of Business and Management*, 7 (24), 147-155.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Liu Y., Fu Q. y Fu X. (2009). The interaction between cognition and emotion. *Chinese Science Bulletin*, 54, 4102-4116.

Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2020). *Rendimiento escolar y formación integral*. Barcelona: Octaedro.

Mattar, J. W. (2018). The difference in emotional intelligence in relation to levels of maltreatment of Jordanian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23 (1), 61-69.

Nel, E. C. (2019). The impact of workplace bullying on flourishing: The moderating role of emotional intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 45 (0), a1603.

Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M. C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. (Ponencia 3). XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Porche, D. J (2016). Emotional Intelligence: A Violence Strategy. *American Journal of Men's Health*, 10 (4), 261.

Saleem, Z., Shenbei, Z. y Hanif, A.M. (2020). Workplace Violence and Employee Engagement: The Mediating Role of Work Environment and Organizational Culture. *SAGE Open*, 10 (2),1-15.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.

Sharma, N., Prakash, O., Sengar, K.S., Chaudhury, S. y Singh, A.R. (2015). The relation between emotional intelligence and criminal behavior: A study among convicted criminals. *Industrial Psychiatry Journal*, 24, 54-58.

Shriver , T. P y Weissberg, R. P. (2020). A response to constructive criticism of social and emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 101 (7), 52-57.

Tsirigotis, K. y Łuczak, J. (2016). Emotional Intelligence of Women Who Experience Domestic Violence. *Psychiatric Quarterly*, 87, 165-176.

Vveinhardt, J. y Streimikiene, D. (2016) Management culture and mobbing in a social organisation: whether a special status provides a guarantee of safety. *Economic Research-Ekonomiska Istraživanja*, 29 (1), 950-966.

Winters, J., Clift, R.J.W. y Dutton, D.G. (2004). An Exploratory Study of Emotional Intelligence and Domestic Abuse. *Journal of Family Violence*, 19, 255-267.

Zubiri, X. (1991). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial-Fundación Xavier Zubiri.

---

## ***El fracaso de la educación en el tiempo de Thanatos***

**Djason B. Della Cunha**

Presidente del IHCSA, Instituto Internacional de Humanidades y Ciencias Sociales Aplicadas, Brasil

Correspondencia: djason@uol.com.br

### **Resumen**

Este artículo trata de la cuestión del fracaso de la educación en el tiempo de Thanatos. Esta referencia a un personaje de la mitología griega, retomada por Freud para crear el concepto de “pulsión de muerte”, permite ser utilizada para anclar en la actualidad una visión dramática de la energía psíquica como un impulso destructivo del comportamiento humano en dirección a la violencia agónica que asola el mundo contemporáneo. En el texto se señala también la presencia de una “Sombra” uno de los conceptos más significativos de la psicología analítica de Jung que puede estar asociada a una potencialidad arquetípica inconsciente y que el propio Freud define como un “Malestar” intrínseco a la cultura, cuya destructividad escapa a la norma y la creación de sentidos. Es en este aspecto en el que podemos apuntar el fracaso de la educación, ofuscada hoy por esta sombra, este malestar cultural, que se proyecta de forma aniquiladora sobre los valores morales y éticos, dejando un rastro de proyecciones sombrías que necesitan ser reflejadas e integradas en la conciencia. Todavía, si pudiésemos

dinamizar en la educación la visión erótica de la vida -posición que se contrapone y disminuye el alcance mortífero de Thanatos-, la concientización sobre la pulsión de muerte podría ser intensamente creativa, optimizando el dinamismo de la energía psíquica de los jóvenes y abrir un espacio mental para amalgamar fragmentos de convivencia humana en unidades complejas de preservación de la vida.

### **Palabras clave:**

Educación, fracaso, Thanatos, violencia, pulsión de muerte.

### **Introducción**

El mundo contemporáneo es, de hecho, un mundo de proposiciones descriptivas, donde la realidad fenoménica se fundamenta en discursos empobrecidos en su racionalidad, con problemas insolubles desde el punto de vista ético y moral en la ciencia y la tecnología, además de los parámetros del non sense presentes en la velocidad del tiempo, desregulación normativa, narcisismo corporal y exceso de adicción.

Por otro lado, el concepto de contemporaneidad aún no está ampliamente definido, ni siquiera entendido o aceptado en la actualidad. Mucho se ha escrito sobre la modernidad y la posmodernidad, asumiendo siempre la descripción de una ruptura epistémica con una teorización centrada en las distinciones entre una y otra dimensión histórica.

Pero, en un intento de ubicar el drama del ethos contemporáneo, podríamos enfatizar aquí que la contemporaneidad, a su vez, trae consigo la experiencia de estos dos registros simbólicos e imaginarios, en cuya representación se valida un tiempo que se estructura en el campo de una política de acontecimientos, de situaciones ajenas a lo posible, donde la existencia humana y las sociedades son tocadas por el espíritu de la discontinuidad, indeterminación de referencias e identidades en un mundo cada vez más escaso y contingente. Es una forma de vida que presupone la saturación de espacios y tiempos en la comunidad, cuyo régimen interior ya no se basa en la ley ni en la armonía del ethos (costumbres, modo de ser, carácter), sino en “existencias inexis-

tentes”, donde las relaciones recíprocas se ven afectadas por nuevos modelos de sensibilidad.

En este nuevo orden de composición de la politeia contemporánea, surgen hechos, situaciones con nuevo tejido, contextos con nuevos entrelazamientos, instituciones con nuevas formas de identidad y aceleraciones que crean nuevas formas sociales, de las cuales surgen nuevos objetos reordenados con nuevas vicisitudes, flotando en la delimitación de sus fronteras, tocado sólo por el sentido sin sentido de un sujeto agitado por la duda, que vive en la incomprensible meta de su deseo.

Se diría que la contemporaneidad es el asiento abierto de una relación sin verdad, de un hecho ajeno a lo posible, de una existencia que puede pensarse como la expresión de una fugacidad de sujetos sin vínculos obligatorios con el locus antropológico que identifica a la sociedad, la cultura y el individuo como manifestación comunal de compartir el logos. Ahora, por este camino, solo hay una ecología de desesperanza, miedo y temor, para ser vivida como una experiencia indeclinable, intransferible, en un espacio democráticamente perturbado por la saturación de elementos políticos inmersos en un itinerario de asimetría y anomia social.

Es en este tiempo de desesperación -el tiempo de Thanatos- donde se inserta la discusión sobre el fracaso de la educación, debido a su característica eminentemente instrumentalizada y enteramente asociada a los intereses del mercado. Obviamente, no se trata de una censura gratuita, sino de una reflexión sobre el perfil de un proyecto mundializado que replica modelos inútiles que nada tienen que ver con la realidad y la vida de las personas. Esta me parece ser la intención de una educación que contribuye a la generación de pobreza, desigualdades y exclusión social.

## **Lo que significa el tiempo de Thanatos**

Esta referencia a un personaje de la mitología griega, retomada por Freud para crear el concepto de “pulsión de muerte”, permite ser uti-

lizada para anclar en la actualidad una visión dramática de la energía psíquica como un impulso destructivo del comportamiento humano en dirección a la violencia agónica que asola el mundo contemporáneo. Se señala también la presencia de una “Sombra” -uno de los conceptos más significativos de la psicología analítica de Jung- que puede estar asociada a una potencialidad arquetípica inconsciente y que el propio Freud define como un “Malestar” intrínseco a la cultura, cuya destructividad escapa a la norma y la creación de sentidos. Es en este aspecto donde podemos apuntar el fracaso de la educación, ofuscada hoy por esta sombra, este malestar cultural, que se proyecta de forma aniquiladora sobre los valores morales y éticos, dejando un rastro de proyecciones sombrías que necesitan ser reflejadas e integradas en la conciencia. Todavía, si pudiésemos dinamizar en la educación la visión erótica de la vida -posición que se contrapone y disminuye el alcance mortífero de Thanatos-, la concientización sobre la pulsión de muerte podría ser intensamente creativa, optimizando el dinamismo de la energía psíquica de los jóvenes y abrir un espacio mental para amalgamar fragmentos de convivencia humana en unidades complejas de preservación de la vida.

Pero, para mejor entendimiento de la actuación de Thanatos en la actualidad, es necesario saber sobre las vicisitudes de la “pulsión de vida”, que tiene por su representante Eros (el dios del amor). Siguiendo, aún, la orientación del Banquete de Platón, el discurso de Aristófanes busca privilegiar una mediación por la contemplación de lo bello, según la cual el amor se enuncia como una búsqueda permanente de la mitad de nuestra alma separada por el capricho de los dioses, resultado de un castigo ejemplar por el hecho de que los seres humanos, en la antigüedad, se han levantado contra el orden divino. En este medio, Sócrates toma la palabra y comienza a describir lo que aprendió de la sacerdotisa Diotima de Mantinea, con el amante atraído principalmente por la belleza física del amado, destacando amorosamente la belleza de su cuerpo. Entonces, la conciencia del amante se expande, proyectando el mismo principio de belleza a todos los demás cuerpos humanos, en una búsqueda ardiente de formas bellas. De este modo, “Eros conduce el deseo de un cuerpo hermoso a otro y, finalmente, a

todos los cuerpos hermosos. Porque la belleza de un cuerpo es hermana de la belleza de los demás. Sería una gran demostración de locura no considerar la belleza que se encuentra en todos los cuerpos como una y la misma cosa (Platão, 1999, 206b).

Por otro lado, la expresión “vicisitudes” tiende a indicar una secuencia de transformaciones compuestas por eventos inesperados, como adversidades o circunstancias que pueden cambiar una trayectoria o variar la intensidad de eventos positivos o negativos en materia humana. Por regla general, es una expresión que puede ser sinónima de varias otras palabras que indican alternancia o contraste, tales como: alteración, molestia, retroceso, transitorio, cambio, inconstancia, transformación, eventualidad, variabilidad y opción. En el campo específicamente psicoanalítico, la figura de Eros está relacionado en gran medida con la plasticidad pulsional, que es responsable de la expresión más creativa de la libido. La palabra libido proviene del latín y significa deseo o anhelo. Por regla general, se define como una energía utilizable para el ejercicio de la sexualidad, que es uno de los instintos impulsores de la vida. Entretanto, la libido tiene la tarea de neutralizar las manifestaciones destructivas de la pulsión de muerte y lo hace desplazando su fuerza pulsional hacia el exterior, buscando establecer vínculos afectivos con los objetos del mundo.

Sin embargo, nos damos cuenta de que en la medida en que la contemporaneidad avanza, en la visión del amor socrático-platónico, se sumerge con fuerza el vacío del alma humana, que cae herida en la promiscuidad de una experiencia afectiva cada vez más fragmentaria, mediada por los signos de una sociedad efectivamente “perversa”, donde los objetos de consumo se proyectan como dispositivos artificiales que niegan la condición misma del amor, fuertemente subyugado por los mecanismos sociales de un mercado cada vez más “fetichista”. En esta maniobra del capitalismo neoliberal, el amor es golpeado por la muerte, por un deplorable proceso de “cosificación” que, además de avanzar en una dinámica cuantitativa de disponibilidad de la vida humana, contamina la sustancialidad del amor y confunde los sentimientos emocionales de las personas consumidas como si fueran cosas.

En este sentido, argumenta Illouz (2011, 154-155): “En la cultura del capitalismo afectivo, los afectos se han convertido en entidades para ser analizadas, inspeccionadas, discutidas, negociadas, cuantificadas y comercializadas”.

De hecho, en el contexto de una sociedad de “liquidez”, las inversiones amorosas se ven afectadas por una ola asfixiante de vaciamiento emocional, engullida por una demanda situada únicamente en la esfera del placer sexual, el disfrute en lo real, donde no hay lugar para el reconocimiento del otro como compañero del amor, solo como objeto de consumo, diluido en una relación indiferente y despersonalizada. Al cuestionar este tema, dice Bauman (2007, 10): “La vida en la sociedad moderna líquida es una versión perniciosa de la danza de la silla, interpretada de verdad. El verdadero premio en este concurso es la garantía (temporal) de ser excluido de las filas de los destruidos y evitar ser arrojados a la basura”.

En este contexto de la contemporaneidad, Eros se empobrece, pierde el vigor del ritual y se manifiesta mucho más como un objeto de placer extraviado, consumido de forma dramática como una mercancía fetiche en el extenso mercado del placer.

Hoy nuestro “malestar” adquiere otras características que están directamente vinculadas a los problemas del hambre, la miseria, la violencia, las guerras, el desempleo, la inestabilidad económica y la fuerte presión sobre la exclusión social. Cada vez más, las personas se convierten en piezas prescindibles en el juego competitivo de los mercados, donde la racionalización del capitalismo posmoderno desarrolla otras formas de esclavitud y pérdida de autonomía en la estructura de los medios de producción. La preocupación de hoy gira en torno a la inseguridad, el miedo, la no pertenencia, la ruptura de identidades psíquicas que forman parte de la funcionalidad del Ser. Por eso es bastante común experimentar baja autoestima, angustia, esquizotimia, la sensación de inutilidad, estrés, paranoia o manía de persecución, síndrome de pánico, fobias y, sobre todo, depresión. Todo este espectro psicopatológico se convierte en un grave problema de salud pública para psiquiatras, psicólogos y psicoanalistas.



Vivimos en la época de Thanatos, de la pulsión de muerte, que echa raíces en los cuerpos y palpita en la demencia de la psique. Este es el momento de lo real, lugar de disfrute en el vacío, donde solo existe el cuerpo multifacético, cuya visibilidad captura una experiencia de excitación amorfa, tediosa y aburrida, siempre en busca de una nueva representación psíquica.

Freud reconoce que la humanidad ha pagado un precio muy alto para alcanzar un grado avanzado de civilización: renunciar al incesto y la perversidad polimórfica para disfrutar de la sexualidad exógama, la genitalidad y la monogamia. Esto sucedió por la exigencia creativa de Eros que impulsó a la psique hacia la sublimación y el desplazamiento, mecanismos de defensa muy importantes para el proyecto de civilización respaldado por el desarrollo de la cultura, las artes y las ciencias, y garante de la supervivencia humana. Pero, también reconoce que en el plan de Thanatos, el hombre rechazó sus impulsos agresivos y depredadores para internalizarlos contra sí mismo en forma de culpa. En este sentido, Freud es incisivo cuando nos advierte de un sentimiento de culpa que existía antes de la adquisición de la conciencia. Para él, este impulso agresivo, que surge del conflicto entre el yo y el superyó, se expresa como una necesidad de castigo. De ahí la introyección de la agresión y de la violencia por parte del propio ego.

La tarea de pensar en el instinto de muerte, que preferimos sustituir por la noción de “pulsión de muerte”, no es caer en el absolutismo de la pura negación de la vida, sino demostrar cómo el movimiento de pulsiones negativas o parcialmente destructivas, que afectan de manera nociva a la existencia humana, compromete la perspectiva del “principio del placer”, cuando adquiere la apariencia de agresión, odio, violencia y negación del otro, en una propuesta silenciosa de abandono y alienación.

En el contexto de la contemporaneidad, el sujeto es, en efecto, una persona desanimada, débil, desprotegida, aislada y angustiada. Es el producto de una sociedad extremadamente fría, de afectos fragmentados y de la pulsión a-metafórica. Este profundo problema de ambigüedad de la subjetividad se presenta a la conciencia como un dolor impreciso.

so, un sufrimiento placentero en la inquietud metafísica y moral, que reduce al sujeto al estado de miedo sin un objeto definido. En realidad, es una condición muy precisa: el sujeto vive con un miedo imaginario que detiene la acción de forma decisiva y le hace sufrir ante la idea de ejecutarla. Tal realidad interfiere seriamente con su destino personal y lo coloca en una condición ante la cual se decide su existencia.

Todo este conjunto de fenómenos delirantes, que sufragan un sentimiento interno de opresión y estrechamiento, seguido del miedo a la desgracia o al sufrimiento inminente frente al cual el sujeto muchas veces se siente impotente, marca el funcionamiento esquizoide de su desarrollo emocional. Esto significa que la ¿conducta? esquizoide puede diagnosticarse como un síntoma pulsátil, de carácter predominantemente emocional, que resulta de la impregnación libidinosa del objeto corporal en el yo del sujeto, agilizando el proceso de su identificación con el yo corporal. En otras palabras, la ¿conducta? esquizoide es la manifestación de un fenómeno disfuncional del yo, donde idea (elemento ideacional) y afecto (un elemento energético) toman el mismo destino, es decir, el camino de la pulsión se convierte en síntoma y se instala en el cuerpo como “satisfacción sustitutiva”, por desconocimiento, que lleva al sujeto a vivir el drama por la búsqueda incesante del objeto narcoléptico, en una fijación sintomática, que se ofrece como una dosis reducida de satisfacción, privilegiando la sensación de “plus-de-goce”.

Lo que se ve es una amplia variación en el desarrollo de la neurosis a través de la búsqueda obsesiva de relaciones satisfactorias con objetos reales; en este caso, el cuerpo-objeto. En este sentido, el fin de la dinámica de inversión libidinal (tensión libidinal), móvil de la motivación básica del sujeto (Ego), no es exactamente la satisfacción del placer, como Freud enfatiza en su modelo pulsional, sino la necesidad de búsqueda incesante de objetos, como señala el psiquiatra y psicoanalista escocés William Ronald Dodds Fairbairn [1889-1964] (1980, 113):

“Desde el punto de vista de la psicología de las relaciones de objeto, es axiomático que ningún esquema de desarrollo libidinal puede ser

satisfactorio si no se basa en la consideración de los objetos naturales y biológicos del individuo en desarrollo, en las distintas etapas”.

Esta es la agonía de Eros ante la intensidad de la normalización de las formas corporales y de su utilidad materializada en la canonización del placer a través del placer en sí mismo. Esta propuesta de existir se debe a una tensión sin sentido, donde prospera la fragmentación disociativa entre cuerpo y mente, que además de provocar un cierre de la percepción de nosotros mismos, elimina la posibilidad de crear nuevas posibilidades existenciales.

Esta reflexión, inspirada en el pensamiento psicoanalítico, nos lleva a comprender que la existencia humana en la época contemporánea parece estar sometida a una presión continua de la pulsión de muerte: una búsqueda salvaje del placer, generado por la repetición, el exceso y las sensaciones que comprometen devastadoramente nuestro equilibrio.

## **La educación y la perversión de su fracaso**

Esta es una parte importante del fracaso de la educación en el mundo de Thanatos, que necesita urgentemente una reflexión multidisciplinar, una vez que los modelos de enseñanza están todos agotados, sin ninguna relevancia para una acción educativa que amplifique la visión del sujeto contemporáneo y sus idiosincrasias. Aun reconociendo el impacto que tiene la educación en el ser humano, no podemos seguir pasando por alto la urgencia de repensar la práctica educativa y los procesos que nortean la conducta de los educadores en el contexto actual.

Sin duda, es supuestamente imposible permanecer indiferente ante la expresiva crisis que atraviesa la educación a nivel global. En este sentido, Almeida (2019, 262-265) se expresa así:

“Creemos que el malestar psíquico vivido en la escuela contemporánea no tiene explicaciones solo en el campo psicológico, ya que está en consonancia con las transformaciones sociales en curso. La siempre

mencionada crisis en las instituciones sociales de referencia (como la familia, el estado, la cultura, etc.) y todo el conjunto de cambios paradigmáticos que atraviesan (y son atravesados por ellas) parecen sustentar el descrédito en las instituciones en un camino general, entre los que la escuela ocupa un lugar significativo”.

Para ello, debemos ampliar la visión sobre el sujeto en el mundo actual, a fin de mejor adecuar la enseñanza-aprendizaje a los debidos aspectos cognitivos, emocionales y sociales que se hacen presentes a la dimensión de complejidad que envuelve la praxis de educar. Una educación sensible trae la posibilidad de una “pedagogía de lo sensible”, enfocada en el tacto, la delicadeza y la empatía del educador al colocarse ante su alumno. Es necesario cruzar el umbral de la indiferencia y estar siempre disponible para realizar el acto más precioso de la vida humana: enseñar a pensar. Desafío que exige superación de las barreras impuestas por la formación docente actual.

Philippe Meirieu (2005, 18), refiriéndose a la vida cotidiana en la escuela, destaca esta dimensión de lo sensible que se necesita cuando se trata del ser humano:

“Por tanto, enseñar no significa simplemente poner en práctica un conjunto de habilidades por separado: elegir un ejercicio y hacer reinar el orden, explicar un texto y corregir tareas... Todo esto significa sin duda, pero con ‘algo más’, ‘alguna cosa’ que, además, los alumnos reconocen bastante bien, ‘algo’ que no se reduce al carisma individual y, menos aún, a una capacidad relacional. ‘Algo’ que, por el contrario, remite a una ‘fuerza interior’, una ‘fuerza’ que expresa coherencia y da testimonio de un proyecto. Una fuerza de la que emana el sentimiento del hombre y la mujer que enseñan en el lugar correcto. Su oficio tiene sentido para ellos.

Evidentemente, la actividad del maestro no se limita únicamente a una conducta de afecto reflejo. Existe un requisito pedagógico para planificar sus actividades, que son pragmáticas y necesarias para que el proceso educativo sea exitoso. Pero, por otro lado, no debe limitarse

a esta modalidad de la práctica educativa. Tiene que transformar la inercia en acción, porque su tema prioritario es el conocimiento. Y, por tanto, debe evaluar continuamente el grado de aprendizaje que tiene que hacer para que su capacidad de enseñanza sea transformadora y, con ello, transformarse a sí mismo y al otro.

Otro aspecto importante que debe incluirse en el rol de la escuela, además de promover los aspectos cognitivos, emocionales y psicológicos de sus alumnos, es la práctica de la ética del cuidado. En realidad (Almeida, 2019, 262-265):

“Hay un mundo implícito, subjetivo e invisible, lleno de manifestaciones emocionales, no verbales, que actúan en las entrañas del alumno y que pueden llevarlo al éxito o, lamentablemente, al fracaso. De ahí la importancia de la discusión sobre la participación del inconsciente en el proceso de producción del conocimiento y las relaciones sociales que surgen del universo educativo, que también acaba justificando la necesidad de una revisión constante de la conducta docente, disolviendo la imposición autoritaria de certezas que delimitan directa e indirectamente el espacio disponible para dudas y aproximaciones”.

Es necesario, por tanto, dentro de la visión de una “pedagogía de lo sensible” cambiar el enfoque escolar actual, prisionero de un paradigma utilitario basado en el desempeño intelectual de los alumnos (medido por notas y escalas de valoración cuantificables), que prioriza únicamente el aspecto cognitivo del aprendizaje en detrimento del desarrollo afectivo-emocional. Esta práctica ha contribuido fuertemente a la aparición de síntomas psicológicos de frecuencia cotidiana, que revelan ciertos trastornos psicológicos (ansiedad, frustración, insomnio, miedo, depresión, etc.), por ejemplo. En consecuencia, surge la necesidad de establecer una doble función en el proceso educativo, es decir, considerar el conocimiento y el cuidado como estrategias para sensibilizar el carácter del alumno y, al mismo tiempo, ayudarlo en la práctica subjetiva de sus relaciones.

De alguna manera el ambiente y afecto están completamente interconectados al proceso educativo. Es decir, el espacio educativo debe desarrollar una pedagogía que además de preocuparse con las capacidades cognitivas vigorice el interés por las experiencias emocionales que están en juego en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, es posible pensar que la escuela puede convertirse en un lugar privilegiado para convivir, un ambiente empático, guiado por la solidaridad y la confianza, que garantizará no solamente una relación de respeto mutuo, con un vínculo ineludible entre maestro e alumno, sino también una práctica sostenida en el cuidado de los demás. En verdad, si vivimos juntos, debemos aprender a establecer una relación recíproca, porque toda relación recíproca es ética. Por lo tanto, vivir juntos, convivir, es diferente de “vivir por” o “vivir para”.

Ahora ha llegado el momento de plantearnos tres preguntas fundamentales para el proceso educativo: ¿qué significa realmente educar?, ¿quién es el otro que se educa?, ¿qué significa convivir con el otro?

Educar es un proceso epistémico que se inscribe en un conjunto de competencias y valores que producen cambios intelectuales, afectivos y sociales en el individuo. Dependiendo del grado de conciencia alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o un cierto período de tiempo. El reto didáctico es cómo pensar en una organización de creación y transmisión de conocimiento y hacer, que permita libertad y creatividad. En otras palabras, cómo una propuesta de enseñanza puede verse completa o desafiada por la subjetividad del alumno. Creo que una perspectiva prometedora para innovar en el proceso educativo consiste en expandir la idea de subjetividad, facilitando la discusión de un “yo ecológico” que elabora conexiones entre lo humano y lo no humano, así como claves para una ética que nos obliga a considerar los límites de la vida y ampliar las categorías de valoración de la vida y maduración del sujeto.

En relación con la segunda pregunta: ¿quién es el otro que se educa? Podemos decir que quien habla de libertad humana siempre habla de comunicación y encuentro. Es decir, el otro que se educa es el que ne-

cesita ser encontrado, no inventado a imagen y semejanza de miedos ajenos al suyo o convertido en eje de referencia para otro al que debe referirse y someterse, sino para experimentar la alegría de la comunicación auténtica, ya que el centro de la persona es la libertad. Si no se respeta este requisito, uno nunca podrá aceptar al otro en su esencia de ser otro. En verdad, no hay libertad sin apertura, sin consentimiento a la existencia del otro como tal. Las perturbaciones emocionales pueden conceptualizarse como limitaciones estructurales de esta apertura, lo que implica una pérdida de disponibilidad con respecto a los demás.

Y, finalmente, ¿qué significa vivir con el otro? La palabra “convivir” es un desafío. Literalmente significa “vivir con”. Y “convivir” implica aprender a vivir primero contigo mismo, con tu fragilidad y fuerza, tus riquezas y pobreza, tu universo personal, abrazándote con gratitud y alegría. “Vivir juntos” es estar con el otro libremente, sin querer imponerle nuestros caminos o formas de verlo, nuestras creencias o teorías. Ciertamente, podemos compartir con él experiencias que nos ayudaron y sugerir que, en base a lo que nos enseñaron, puede abrir los ojos para mirar otros caminos. Pero nunca, jamás, intentar imponerle nada. La prerrogativa de imponer una conducta pertenece a los inmorales y esta imposición siempre destruye cualquier tipo de amistad.

Es como señala Rubens Alves (2000, 3-19):

“La enseñanza es un ejercicio de inmortalidad. De alguna manera seguiremos viviendo en aquellos cuyos ojos han aprendido a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el maestro nunca muere”. [...] Diría que los educadores son como árboles viejos. Tienen una cara, un nombre, una “historia” que contar. Habitan un mundo en el que la relación que los conecta con los alumnos vale la pena, siendo cada alumno un “ente” sui generis, portador de un nombre, también de una “historia”, que sufre tristeza y alimenta esperanzas. Y la educación es algo que sucederá en este espacio invisible y denso, que se establece para dos. Espacio artesanal”.

El psicoanálisis trae a la mente la pregunta de qué es enseñar y qué es aprender, y muestra que la relación entre el docente y el alumno es una

relación transferencial, que estaría en la raíz de lo que se brinda como aprendizaje. Los alumnos transfieren a los profesores los sentimientos angustiantes, afectos o agresiones que sienten hacia sus padres, y es así como los alumnos proyectan en los docentes la creencia de que tienen algo que enseñarles, aunque no sepan qué. Esta creencia no debe ser ignorada, ya que el alumno transfiere al maestro sus dudas, sus temores e incertidumbres de su mundo relacional. Corresponde al educador valorarse y motivarse cada día involucrado en el arte de educar, lo cual marca vidas y deja huellas de sus enseñanzas a lo largo de la trayectoria de existencia de sus alumnos, ya que cambios sociales significativos sólo pueden ocurrir a través de la educación.

De hecho, si fuera posible definir en una palabra la educación, diría que su propósito más formidable es desarrollar el placer de pensar.

## **Referencias bibliográficas**

Almeida, Alexandre Patricio de, NETO, Alfredo Naffah. Psicanálise e educação escolar: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado. P@PSIC, Revista Estilos da Clínica. Vol. 24 no. 2, São Paulo, maio/ago, 2019.

Alves, Rubens. Alegria de ensinar. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

Bauman, Zygmunt. Tempos Líquidos Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Fairbairn, W. R. D. Estudos Psicanalíticos da Personalidade (E. Nick, Trad.). Rio de Janeiro: Interamericana, 1980,

Platão. O Banquete. Trad. de José Cavalcante de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Illouz, Eva. O amor nos tempos do capitalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

Meirieu, Philippe. O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005, p. 18.



---

## ***El modelo dialógico, una propuesta para el abordaje de la violencia escolar***

**Laura Elizabeth Molinas Ávalos, Paraguay**

Paraguay

Correspondencia: lauramolinasav@gmail.com

### **Resumen**

La violencia escolar como un hecho multifactorial cuyas manifestaciones cambian en consonancia con los vertiginosos avances sociales y tecnológicos, exige una búsqueda permanente de alternativas para su abordaje.

En este artículo se analizan las Comunidades de Aprendizaje (CA) como un modelo que contribuye a mejorar el clima escolar y, por ende, favorece la prevención, disminución y resolución de hechos de violencia en sus diversas formas. Esta idea se sostiene en el aprendizaje dialógico con sus bases teóricas que, a su vez, sustentan las siete Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) entre las cuales se enfatiza el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos a los efectos de resaltar el mecanismo por el cual la comunidad se compromete para el logro de la buena convivencia.

Estas AEE proporcionan estrategias tanto a estudiantes, docentes como a otros actores educativos y sociales involucrados en las CA para abordar y prevenir situaciones adversas que puedan repercutir negativamente en el rendimiento escolar y la convivencia en general.

Finalmente, el modelo de CA se plantea integral-global dado el alcance de sus principios, el involucramiento de diversos actores mediante la participación decisiva y educativa, entre otros aspectos que desembocan en la transformación personal y social.

## **Palabras clave:**

Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, violencia, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

---

## ***Docente resiliente, transformador de espacios violentos***

### **Carmen Sabino**

Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

Correspondencia: [carmensabino@consolacion.org](mailto:carmensabino@consolacion.org)

### **Valentín Martínez-Otero**

Facultad de Educación, UCM, España

Correspondencia: [valenmop@edu.ucm.es](mailto:valenmop@edu.ucm.es)

## **Resumen**

El siguiente artículo, es producto de la tesis doctoral “el carácter vocacional de la profesión docente como condición para la elevación de la resiliencia en maestros de educación primaria de los colegios de la Consolación en el escenario venezolano”. La problemática de cómo en un contexto condicionado por una situación conflictiva que impacta en la sociedad y en la profesión docente nos lleva a realizar una aproximación teórica sobre el carácter vocacional de la docencia como vía elevadora de la capacidad resiliente del maestro en educación primaria. La investigación se adscribe al modelo humanista y al modelo ecológico de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987a), además de tener en cuenta enfoques sobre la resiliencia (Cyrułnik, 2018; Henderson, 2003) y la vocación docente (Martínez-Otero, 2004; Larrosa, 2010; Chirino, 2010). La naturaleza del problema precisó un abordaje metodológico cualitativo de enfoque hermenéutico-interpretativo. El análisis e interpretación de la información recogida respondió a un método mixto y se

utilizaron diferentes instrumentos, entre ellos el cuestionario, la entrevista y la encuesta de preguntas abiertas, así como la Escala Abreviada de Resiliencia de Connor-Davidson (10 ítems) (Connor y Davidson, 2012), basada en la versión amplia (25 ítems) de los mismos autores (Connor y Davidson, 2003), y aplicada a 32 maestros consolacionistas. En rigor, el método se basó en los enfoques cualitativo y cuantitativo con técnicas e instrumentos propios: análisis de contenido y estadística descriptiva respectivamente. Los resultados revelan un ecosistema en desequilibrio por la profundización de la violencia con el colapso de los microsistemas socioeducativos como espacios seguros. Se advierte que el profesional con vocación presenta capacidad de adaptarse, recuperarse y reconstruirse ante las dificultades. Asimismo, es capaz de contribuir y emprender procesos de transformación positiva de los espacios violentos. En conclusión, la vocación del profesional docente fomenta la elevación de la resiliencia en escenarios complejos y conflictivos.

### **Palabras clave:**

Vocación, profesión docente, resiliencia, modelo ecosistémico.

### **Introducción-premisa**

En el fenómeno educativo global el docente como piedra angular de transformación en el alcance de una educación de calidad, requiere condiciones adecuadas para el ejercicio de su rol. Por lo cual, el macrosistema social entendido como la interrelación de los microsistemas: socioeducativo, económico, judicial, sanitario; en una visión que lo envuelve lo coloca en relación con los microsistemas con los que interactúa en la cotidianidad (Bronfenbrenner, 1987a) exigiendo lo mejor de sí, el dinamismo de su vocación a través de la profesión para una transformación significativa. En el caso del ecosistema venezolano trastocado por fuerzas intensas y extraordinarias, el profesional de vocación docente de primaria es capaz de alcanzar altos niveles de resiliencia y transformar espacios violentos compartidos.

Macrosistema social venezolano: concentricidad de microsistemas.

La referencia al macrosistema sugiere la existencia de un contexto de posibilidad para el ejercicio de la vocación y de la profesión docente. Entendido como la concentricidad de sistemas menores en interacción de acuerdo al modelo ecológico de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987a). Aquí se trata del entorno venezolano, específicamente en la intercesión de las realidades sistémicas en las instituciones educativas consolacionistas.

En relación con el macrosistema venezolano, diversas investigaciones (Ramírez, 2020; Leal, 2016) muestran un ecosistema en desequilibrio, definido por el resquebrajamiento de los sistemas socio-económico, jurídico, educativo, sanitario y marcado profundamente por la fuga o éxodo de profesionales entre los miles de ciudadanos que emigran; de ellos hay un importante número de docentes.

Un estudio sobre el carácter vocacional de la profesión docente, como condición para la elevación de la resiliencia en maestros de educación primaria de los colegios consolacionistas venezolanos reconstruye un escenario que se puede resumir en una palabra: violencia.

## **Vocación docente**

La vocación docente es entendida en esta investigación como una disposición profesoral, cimentada en aptitudes, hacia el descubrimiento y el ejercicio de su misión pedagógica en los contextos donde interactúa y que se vincula con su tendencia a ser en cuanto persona y a autorrealizarse. En el marco de la psicología positivista y motivacional, como humano, es un ser de necesidades que va cubriendo evolutivamente, desde su concepción hasta su realización personal, ya que posee una tendencia motivacional innata para desarrollar su potencial. Partimos de un ser humano en una concreta situación (Medina Rubio, 1989), condicionante, una vocación y una misión. En este sentido, se inserta la reflexión sobre su vocación como docente. Hay, como bien dice García Hoz, (1996), una vocación universal a la educación, anterior a toda sistematización pedagógica. Y, no obstante, la diversificación de oficios y ciencias, fueron surgiendo distintos campos de educación y diferen-

tes profesionales dedicados a ella. Llegamos así hasta el profesor en cuanto profesional de la educación.

El término vocación, del latín *vocatio*, -onis como acción de llamar; sugiere la inclinación hacia un estado, una profesión o una carrera. En este sentido, examinando las definiciones de los autores mencionados sobre este tema, definimos la vocación tomando en cuenta aspectos como: aliento de Dios materializado en el valor del servicio (Chirino, 2010). Por su parte, Martínez-Otero (2004) se refiere a una disposición para un estado que se concreta a menudo, aunque no exclusivamente, en la profesión. Sería una expresión de una exigencia dada por una llamada que se siente como fuerza y la inclinación natural hacia la actividad profesional educativa entusiasta, comprometida y confiada en el poder de la educación (Larrosa, 2010). Así que, en la búsqueda del qué y el para qué de su existencia, la persona del docente en interacción con el entorno construye una respuesta a esa llamada que le inquieta como disposición interior, hacia aquello que convertiría su existencia en lo más sublime, en este caso profesional de la educación y su ejercicio; con pasión, confianza en su poder y compromiso. De ahí que, esta llamada se configura como aproximación a la definición de la vocación docente.

## **Resiliencia**

Con respecto a la noción de resiliencia humana, entendemos en esta investigación aquello que permite reconocer la capacidad personal de responder satisfactoriamente ante la adversidad. La psicología positiva plantea que toda persona en cualquiera de las etapas de su vida, de acuerdo al ambiente y experiencias significativas positivas o negativas necesita desarrollar resiliencia para afrontar las contingencias cotidianas, ya que posee la capacidad de fortalecerse en situaciones de adversidad, enfrentándolas sin arriesgar su salud laboral, mejorando la calidad de vida y conquistando la realización personal mediante la satisfacción de necesidades. Esta capacidad se entiende como resiliencia. Se trata de sacar a flote las capacidades, los recursos innatos en potencia, ir actuando lo que está en germen para superar los desafíos

y amenazas que se le presenten. El término resiliencia, del latín resilio, que significa volver atrás de un salto, rebotar, se usa en psiquiatría y en psicología para designar a las personas con posibilidades de vencer y fortalecerse en la adversidad. De acuerdo con los estudiosos de la resiliencia, por ej., Cyrulnik (2018) y Henderson (2003), esta es referida a la capacidad psico-física de salir fortalecidos tras superar condiciones difíciles de soportar humanamente. Es decir, explica que se responda positivamente ante acontecimientos biográficos adversos, en beneficio del crecimiento personal. Como dice Becoña (2006), la resiliencia o capacidad para superar los eventos dramáticos, y tener incluso un desarrollo exitoso o salir fortalecido a pesar de circunstancias trágicas ha cobrado un gran interés en los últimos años. En el ámbito educativo comporta el cultivo de la fortaleza, esto es, la constancia, la capacidad de emprender y superar lo desfavorable de la vida familiar, personal, profesional y social. Igualmente, para Noriega, Angulo y Angulo (2015), es considerada como un resorte moral, una cualidad de una persona que no se desanima ni se deja abatir, que se supera y sale fortalecida a pesar de la desgracia. Para ser más específicos, aquí la resiliencia docente se considera como la capacidad natural en potencia del ser humano en interacción ambiental, llamada a desplegarse para desarrollar competencia social, ética, profesional en cuanto ser social en relación con un contexto socioeducativo definido. Finalmente, es una noción positiva que expresa la capacidad de personas y de grupos para transformar la situación comprometida; convirtiéndola en una oportunidad de crecimiento, en un contexto sano y positivo para superar los desafíos y amenazas que se pueden presentar.

## **Relación entre vocación y resiliencia docente en espacios violentos**

Comprender esta relación comporta conocer la interconexión entre sus elementos. La vocación docente, en cuanto disposición del ser humano virtualmente resiliente en el ámbito educativo, se expresa en la profesión y se ejerce en entornos diversos. Además, aun en su ambigüedad, el docente puede recorrer caminos de realización, sin ignorar los

riesgos, incluso enfrentándolos exitosamente, fraguando resiliencia. Y esto vale incluso en la profesionalidad ejerciendo la vocación original. Se evidencia la relación dada por el vínculo de la vocación, soporte de la profesión.

En resumen, se infiere que, la resiliencia como fuerza interior que eleva a quien la construye a lo sublime de su realización personal en condiciones desalentadoras, se relaciona con la vocación como fuerza inspiradora que cambia el valor del servicio y disposición interior hacia un estado personal, social o profesional proyectado hacia la autorrealización.

## **Objetivo general**

Esta investigación tiene como objetivo general realizar una aproximación teórica al carácter vocacional de la profesión docente, como condición que posibilita elevar la capacidad resiliente del maestro de educación primaria en los colegios consolacionistas en escenarios socioeducativos venezolanos. Por lo que se refiere a los objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Identificar los componentes del carácter vocacional de la profesión docente del maestro de educación primaria.
2. Explicar los factores del entorno asociados el desarrollo de la resiliencia en docentes para el alcance de una educación de calidad.
3. Caracterizar la profesión docente desde la dimensión vocacional y la capacidad resiliente del maestro de educación primaria.
4. Teorizar la relación entre el carácter vocacional de la profesión docente como condición que eleva la capacidad resiliente del educador, desde la sistematización de las experiencias de los maestros de educación primaria en los colegios consolacionistas en escenarios socioeducativos venezolanos.

## Metodología

Hemos optado por una investigación cualitativa desde el enfoque fenomenológico interpretativo en primer lugar, porque se plantea la aproximación a los protagonistas en su contexto con el propósito de recoger información sobre cómo perciben la realidad objeto de estudio mediante la técnica de la encuesta a través de la aplicación de un cuestionario, una entrevista semiestructurada y una encuesta a maestros de primaria. En segundo lugar, lo anterior se complementa con procedimientos propios de enfoque cuantitativo mediante la aplicación de la Escala Abreviada de Resiliencia validada (CD-RISC10) de Connor-Davidson (Connor y Davidson, 2012), que cuenta con parámetros psicométricos apropiados. Dicho instrumento mide la resiliencia de forma global y se interpreta considerando la sumatoria e incluso la media aritmética de los ítems que brinda una medida global de resiliencia incrementándose en proporción directa con las puntuaciones. Es decir, el criterio de interpretación establece que a mayor puntuación más indicadores de resiliencia mostrados por el sujeto evaluado. En consecuencia, se trata en rigor de una metodología mixta. Los 32 sujetos informantes con edades entre 34 y 65 años y que representan casi el 70% de los profesionales de la educación primaria de los colegios de las Hermanas de la Consolación, hace que los hallazgos sean muy fidedignos en la realidad analizada. La mayoría, con formación profesional hasta de postgrado. En cuanto al tiempo dedicado al servicio educativo, el mismo oscila entre dos y treinta años en las instituciones, algunos de ellos, jubilados del sector de la enseñanza pública.

El cuanto a los instrumentos cualitativos fueron diseñados a partir de teorías aceptadas por la comunidad científica (Bronfenbrenner, 1994; Cyrulnik, 2018; Henderson, 2003) y de investigaciones internacionales y nacionales (Genovesi, 2018; Noriega, Angulo, & y Angulo, 2015; Cárdenas, 2016) y validados por el juicio de tres expertos en investigación educativa y en concreto en la construcción de instrumentos cualitativos de recolección de información. Nos referimos al cuestionario para analizar la problemática en el ejercicio de la profesión docente percibida por los maestros de primaria; al guion de entrevista para conocer la



relación del docente con el contexto, y el apego y la seguridad en el desarrollo de resiliencia; a los lineamientos jurídicos como factores de protección, concepción del carácter vocacional en la profesión docente y características de la docencia desde la vocación y la resiliencia. También se incluye la encuesta dirigida a conocer la comprensión de los maestros sobre la vocación docente, la resiliencia y la relación entre ellas, así como los principales factores asociados, a través de preguntas abiertas.

## **Procedimiento de aplicación**

El procedimiento de aplicación de estos instrumentos se realizó mediante la herramienta digital de formularios google y por videollamadas. Las razones estriban entre la coyuntura pandémica, el confinamiento y la distancia ya que el autor de esta investigación se encuentra fuera del país ámbito del estudio. En cuanto a las videollamadas, las mismas fueron registradas en audios para ser transcritas y procesadas mediante análisis de contenido y discurso.

## **Análisis de los resultados**

En cuanto a las puntuaciones en la escala abreviada de resiliencia se obtuvo un alto porcentaje (93,75%) de maestros con elevados indicadores de resiliencia. Es decir de los 32 docentes participantes 30 están por encima del parámetro que representa los mayores indicadores de resiliencia, mientras que 2 (6,25%) están por debajo. Para comprender mejor estos resultados, se presentan los indicadores de mayor promedio. El puntaje promedio que representa a los docentes de primaria de los Colegios La Consolación en Venezuela con capacidad de adaptación a situaciones adversas es de 3,8. Mientras que con mayor posibilidad de enfrentamiento a cualquier evento están representados por un puntaje de 3,4. Por otra parte, nos hemos encontrado los que intentan ver el lado cómico de los problemas que enfrentan alcanzando un promedio de 2,7 puntos. De acuerdo a este dato, se puede inferir que en este aspecto los docentes participantes necesitan potenciar el

sentido del humor. Respecto al enfrentamiento de dificultades como posibilidad de hacerse más fuertes, los docentes alcanzan un puntaje promedio de 3,6. Ello significa que enfrentar la adversidad se presenta como oportunidad de fortaleza y es coherente con la posibilidad de enfrentamiento de todo.

En lo que se refiere a la tendencia de pronta recuperación luego de enfermedades, heridas u otras dificultades, un puntaje promedio de 3,3 es lo que revelan los docentes. Es notable en este aspecto cierto equilibrio de los puntajes confirmando el grado de indicadores resilientes en vinculación al logro de objetivos a pesar de los obstáculos, la confianza de los docentes se posiciona en un promedio de 3,7. Sin embargo un 2,6 de los docentes se mantiene enfocado y piensa claramente en situaciones de presión. Este último, es un aspecto importante en la capacidad resiliente y se puede considerar un valor bajo respecto a otros relacionados y contrastar con ellos, como son la adaptación y el enfrentamiento. Además, se confirma el desánimo ante el fracaso del 2,7 en relación al enfrentamiento de dificultades, el logro de objetivos, el enfrentamiento de cualquier realidad y la adaptación a situaciones adversas.

La autopercepción de los docentes como persona fuerte al enfrentar los desafíos y dificultades vitales aparece representada en el 3,7. La capacidad de manejar sentimientos desagradables/dolorosos como tristeza, temor y enfado, se ubica en un puntaje promedio de 3,2. Estos resultados, respecto al puntaje total de la medida de resiliencia global se pueden interpretar como la presencia de un alto porcentaje de indicadores resilientes en la mayoría de los maestros participantes en el estudio. No obstante, los niveles bajos desde una perspectiva actitudinal también pueden ser potenciados.

En resumen, un alto porcentaje de los docentes de educación primaria de los Colegios de La Consolación de Venezuela presentan un importante nivel de resiliencia. Los elementos que principalmente definen dicha resiliencia son los siguientes: la capacidad de adaptación, de afrontamiento y enfrentamiento adecuados, fortalecimiento en el talan-

te resiliente dado por la tendencia a recuperarse rápido de emociones negativas y fortalecerse en las dificultades; el logro de objetivos y la autopercepción como personas fuertes capaces de manejar emociones intensas. Conviene destacar, además, que de algún modo estos indicadores coinciden con las categorías y códigos resultantes del análisis de contenido. Por lo que en los análisis respectivos se profundiza más en ellos y se obtiene un resultado coherente.

Los hallazgos del análisis de contenido inductivo revelaron entre los criterios de validez la trama del ecosistema venezolano, el comportamiento vocacional, el talante resiliente, la función proyectiva del carácter vocacional o dimensión trascendente, la profesionalización, la dimensión axiológica y pedagógica de la profesión docente, la dimensión motivacional de la vocación, al igual que los factores higiénicos y motivacionales. Estos criterios de algún modo contienen o están contenidos en las categorías principales preconcebidas, esto es, la vocación, la profesión y la resiliencia. A continuación se revisan los rasgos más relevantes de estos códigos observables en el análisis.

## **El Ecosistema venezolano como espacio agresivo para el maestro de primaria**

En el caso del escenario del objeto de estudio los resultados evidenciaron una trama ecosistémica que se puede resumir en una situación de violencia, originada por la persistente violación de los derechos humanos fundamentales que trastoca profundamente el entorno nacional y a sus habitantes. En primer lugar, un desequilibrio provocado por la descomposición de cada uno de los sistemas que lo integran. En particular, producto de la pandemia y del confinamiento es notable esta realidad en el sistema educativo además del sanitario. A continuación, describiremos brevemente el panorama.

En relación a las características de los sistemas, se pone de relieve una problemática caracterizada principalmente por la falta de reconocimiento de la vocación y de la profesión; la tensión política con linea-

mientos ajenos a los intereses de los ciudadanos; la inaccesibilidad y obsolescencia tecnológica; la supresión de los derechos y reconocimientos laborales y profesionales, en concreto el factor económico en cuanto a los salarios y la falta de una seguridad social acorde con lo que el profesional representa. Por una parte, la falta de equipos así como de conocimiento y preparación para su trabajo virtual, sumada a la crisis eléctrica y de conectividad afectan negativamente la profesionalización y en consecuencia la práctica docente. Por otra, además, la situación económica se refleja en salarios que no alcanzan para cubrir necesidades básicas como pasaje, alimentos, medicinas, recreación y otras de orden superior como la actualización profesional.

Teniendo en cuenta, en primer lugar, el desarrollo y consolidación de una crisis antropológica basada en la constante vulneración de los derechos humanos fundamentales que atenta agresivamente contra la dignidad de la persona, se evidencian como generadores de violencia factores higiénicos como el salario, la seguridad social, tanto como factores motivacionales, la cultura y el clima organizacional, el reconocimiento vocacional y profesional. Las políticas gubernamentales, como sus lineamientos jurídicos, recogen factores de riesgo para el desarrollo profesional y su ejercicio. Se manifiestan en factores sanitarios, vocacionales, pedagógicos, psicológicos, profesionales, laborales. Todo lo cual exige adecuadas capacidades de adaptación y enfrentamiento, así como pronta recuperación de las heridas derivadas de la situación. En segundo lugar, el confinamiento, efecto de la pandemia, hizo emerger lo que en la crisis subyace. En concreto la recesión económica, la falta de recursos tecnológicos para el teletrabajo educativo, así como la desactualización del profesional docente, el deterioro de los servicios básicos; y el desmoronamiento del sistema sanitario son algunos indicadores.

El ecosistema educativo venezolano, incluida la escuela con sus espacios virtuales, se ha convertido en espacio violento dentro y desde fuera. Aspectos como el grooming, el acoso, el abuso intrafamiliar son elementos que muestran el rostro de la violencia. Además, la pobreza, los abusos, la deserción, la migración y el desplazamiento son causas

y efectos de la violencia. Por cuanto, la educación es el fenómeno social reconocido para la transformación y el docente como piedra angular para ello (OIT, 2016), es urgente fomentar la capacidad resiliente en estos profesionales de vocación.

Como resultado, encontramos un ecosistema con una situación de contingencia prolongada, ciertos factores de riesgo anclados en la crisis antropológica, como el encerramiento, el desempleo, la pobreza, la corrupción, la falta de tecnología y de su conocimiento apropiado para el desarrollo del teletrabajo de calidad, la convivencia prolongada insostenible y el cuestionamiento sobre la presencia de vocación en profesionales de primera línea como docentes, personal de salud están asociados al desencadenamiento de episodios de violencia. El maltrato y abuso de niños y adolescentes, el creciente número de femicidios, el tráfico y la trata de personas, la migración y el desplazamiento son algunos. Vale destacar que el arma de defensa de muchos sectores y más allá de las fronteras venezolanas, es la protesta atravesada por significativos signos de violencia.

## **Indicadores del carácter vocacional en la profesión docente**

El carácter vocacional se patentiza en la profesión docente en un dinamismo que parte de la auto-trascendencia en una dimensión proyectiva de transformación de los ambientes donde se ejerce a través del comportamiento vocacional, en consonancia con los resultados. Los indicadores que revelan la presencia de vocación en la profesión docente se reconocen en un talante original como inclinación a la enseñanza, a formar seres humanos con valores y principios, el compromiso, la pasión por lo que se hace, la automotivación, una dimensión auto-trascendente o proyectiva que descentra a quien la contiene “porque tenemos que formar a esos niños como seres humanos con valores, auténticos” ; una capacidad de crear, innovar, buscar, ponerse en movimiento, salir de sí, servir, el compromiso. Además otros indicadores como la dimensión axiológica expresada en los valores y principios. La

dimensión humana manifestada en la preocupación por las relaciones humanas interpersonales, la socialización. La dimensión afectiva que se expresa en orientación, educar con y al corazón que se canaliza por la ternura, la acogida, la comprensión, así como una dimensión espiritual que se manifiesta explícitamente en la confianza en Dios, valores espirituales como la esperanza, la fe. La dimensión ética, la innovación, la creatividad. La motivación intrínseca como capacidad innata para atender sus necesidades así como virtualmente resiliente.

También, a partir de la escala de resiliencia se pueden considerar como tejidos de esta naturaleza vocacional el logro de objetivos, la recuperación de experiencias agresivas, el mantenerse enfocado pese a la presión, manifestado por los maestros en expresiones como “si hay que estar en el colegio a las 8 de la mañana pero no hay transporte, pues salimos caminando a las 6:30 para llegar temprano”, “... uno cumple con sus programaciones, planificaciones y evaluaciones, uno busca...”.

En síntesis, a partir de estos indicadores se puede definir el carácter vocacional de la profesión como la pasión con proyección trascendente por formar seres humanos enfrentándose y adaptándose a cualquier situación.

## **Comportamiento vocacional**

Aparece vinculado a la profesión docente. Cumplimiento del compromiso. La experticia o pericia, el profesionalismo. Expresión más auténtica de la profesión es el comportamiento. El profesional debe saber guiar y orientar espiritual, emocional y materialmente a los niños. Pertenencia, identidad, rol. La presencia de conocimientos y aptitudes son rasgos de la profesión. La dimensión o función pedagógica con preocupación por el acompañamiento en el aprendizaje, la atención personal, los procesos de evaluación, calidad del aprendizaje desde la familia, los padres. Discurso educativo del docente, sistema de creencias, cultura, interrelaciones generacionales en la educación. Elementos de la profesión. Identidad docente, proceso educativo, dimensión holística, actualización docente.

## Talante resiliente

Entre los factores asociados al desarrollo de resiliencia la vocación aparece en primer lugar y de ella se derivan otros. La capacidad de reconocimiento de la realidad; el enfrentamiento y la adaptación. Identifican el compromiso, la responsabilidad, condiciones óptimas, saber gestionar en las situaciones complicadas, enfrentar lo que se presente, saber enfrentar la adversidad base de la resiliencia, capacidad de responder a la adversidad. Aprendizaje, afrontamiento y adaptación adecuada, capacidad reflexiva, pensamiento y conciencia crítica. Asumir la propia existencia, recursos emocionales y voluntad, trascender lo material, valores religiosos y espirituales, entorno familiar, condiciones laborales. Tener conciencia de sí, de quién soy, el porqué de mis acciones, La reflexión sobre sí en búsqueda de respuesta promueve el desarrollo humano propio y ajeno. Valores y creencias del entorno, educación como valor. La orientación de la conducta desarrolla la capacidad de discernir y pensar en los actos. Motivación, función orientadora del docente. Formación de la conciencia crítica. Valoración de la persona. Transformación positiva de la manera de pensar y de la conducta del niño. Resiliencia relación con el comportamiento, la orientación y la conducta. Igualdad, dignidad humana.

## Discusión de los resultados

Los principales componentes del carácter vocacional de la profesión docente del maestro de educación primaria de los colegios de la Consolación en el escenario venezolano que se encontraron en la investigación coinciden con las definiciones sobre la vocación docente de Larrosa (2010) en particular sobre la pasión o inclinación hacia la actividad docente; de Martínez-Otero (2004), como la concreción frecuente de la vocación en una profesión y corroborados por Genovesi (2018), quien plantea en el docente la necesidad de una pasión por su trabajo que le permita afrontar serenamente y con paciencia y competencia los problemas propios. Se pueden resumir en los siguientes indicadores: pasión por el quehacer educativo, auto-motivación, compromiso, auto-trascendencia o dimensión proyectiva, dimensión axiológica, pedagó-

gica. Desde esta perspectiva, al analizar estos resultados, se confirma que el carácter vocacional es una realidad humana original y potencialmente dinámica como fuerza que se concreta y transmite a través del comportamiento vocacional-profesional. Esto tiene implicaciones importantes para el maestro respecto a cómo se posiciona ante el ejercicio profesional, pues el carácter vocacional le lleva a comprometerse y a superarse en su cotidiano quehacer, incluso en circunstancias verdaderamente difíciles.

Para explicar los factores del entorno asociados al desarrollo de resiliencia en maestros de educación primaria para el alcance de una educación de calidad, se encontró que el principal factor son las condiciones laborales y profesionales. Esto se refiere al reconocimiento vocacional, las creencias y valores culturales, la calidad de los servicios, los recursos apropiados, el conocimiento tecnológico de docentes y padres de familia. Aunque no es propiamente un factor del entorno, fue relevante la identificación de la vocación como un factor resiliente. Estos factores se explican por sí mismos en coherencia con las conclusiones de autores como Emili (2019) respecto al concepto de resiliencia como capacidad, habilidad, destreza y competencia humana que se sirve del optimismo, la perseverancia, la lucha, el aprendizaje y re-aprendizaje, vivir y revivir mediante la dinámica de mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales. Todo ello deriva en estrategias aplicadas por el docente como automotivación, autocontrol, confianza en sí mismo y en los demás, humildad, tolerancia. También se manifiesta en el pensar fenomenológico, que lleva a reflexionar para entender y comprender la situación vivida y tomar decisiones acertadas y favorables. Los aportes de la investigación de López (2018) subrayan la importancia del rol de los familiares sumado al rol del docente de primaria como mediadores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje centrados en los seres humanos en un marco de educación resiliente.

El análisis de estos resultados corrobora que la construcción de resiliencia también encuentra fundamentos en un entorno amplio más complejo, que posibilita la generación de factores protectores y factores de riesgo en tensión necesarios para dicha construcción. Por esto,



para el docente los factores encontrados son predictores de resiliencia con implicaciones transformadoras de ambientes amenazantes.

En consonancia con lo anterior, para caracterizar la profesión docente desde el carácter vocacional y la capacidad resiliente del maestro de educación primaria, habría que afirmar la existencia de una tríada con un dinamismo único, donde la profesión sirve de eje en el movimiento del carácter vocacional que impulsa la resiliencia. Los resultados reportan que la auténtica profesión se ancla en la vocación, sin la cual el maestro no sería capaz de realizar su labor con pasión y trascendencia. Al mismo tiempo, sin la vocación la capacidad de resiliencia quedaría reducida a un conformismo, con vulnerabilidad a la frustración y aun al síndrome de burnout, distinguido por el agotamiento. Para quienes piensan que solo la consideración técnica de la profesión es suficiente, los resultados de las investigaciones (Genovesi, 2018; Segovia-Quesada & Fuster-Guillén, 2020; Cárdenas G. y., 2016; González F., 2019) confirman la trascendencia de ciertos aspectos adscritos a la vertiente humana de la formación/profesión docente. Es el caso de la vocación, en la que se ubican aspectos como intereses, rasgos, aptitudes, etc. (Martínez-Otero, 2004), y cuya insuficiencia influye en la pérdida de sentido, así como en la vulnerabilidad al burnout y a otros síndromes en situaciones como las que estamos abordando. E insisten esos estudios en lo esencial de la resiliencia para afrontarlas. También la investigación de Vicente (2017) concluye que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al burnout. Cabe señalar que los resultados de la Escala Abreviada de Connor-Davidson (2012), que cuenta con 10 ítems, revelan la importante presencia de indicadores resilientes, ratifican la estrecha relación entre vocación, profesión y resiliencia en quienes emprenden la misión de educar en relación con un escenario determinado. Analizando estos resultados, se constata que cuando el carácter vocacional esté presente en la profesión y se despliegan rasgos resilientes en un entorno adecuado mejor será el desempeño. Considerando la autopercepción vocacional y encontrando mayores indicadores resilientes en los maestros de primaria que muestran un talante resiliente y fundamentados en los resultados, esto tiene implicaciones para los directivos de los colegios y para los propios maestros. En pri-

mer lugar, el reconocimiento del docente posicionado ante su vocación y la promoción de la resiliencia y en segundo lugar, la valoración de la profesión cuidando la formación, el aporte de recursos, la motivación, la confianza, el diálogo.

Esta investigación, evidencia que el carácter vocacional de la profesión docente condiciona la elevación de la capacidad resiliente en docentes de primaria de los colegios consolacionistas en el escenario venezolano. La dimensión trascendente de la vocación que se revela en una función proyectiva de alcance a las personas y los entornos aparece como novedad, así como la posibilidad del carácter vocacional en toda profesión como condición para desarrollar resiliencia y transformar entornos violentos y vulnerables en contextos de aprendizaje y convivencia.

## **Conclusiones**

Los hallazgos revelaron entre los criterios de validez la trama sociopolítica compleja del ecosistema venezolano, el comportamiento vocacional, el talante resiliente, la función proyectiva del carácter vocacional o dimensión trascendente, la profesionalización, las dimensiones axiológica y pedagógica de la profesión docente, la vertiente motivacional de la vocación, los factores higiénicos y disposicionales. Estos indicadores de algún modo contienen o están contenidos en las categorías principales preconcebidas.

Se comprueba que en una situación como la que presenta Venezuela es necesaria la resiliencia y al mismo tiempo la existencia de maestros de primaria con nítidos rasgos resilientes. Los participantes del estudio mostraron indicadores resilientes que confirman su identidad vocacional, su rol profesional y su capacidad de resiliencia para afrontar su labor en entornos complejos. Cobra importancia en este contexto la dimensión proyectiva que supera el profesionalismo docente en el alcance transformador de cualquier ser humano y su contexto. Esto es válido para entornos conflictivos y aun violentos, por lo cual el docente es un transformador de esos espacios. Se infiere que la resiliencia es

necesaria para enfrentar la adversidad, por tanto en el reconocimiento de la vocación y en la actualización profesional se fundamenta su elevación en el maestro de primaria.

Finalmente, los pocos docentes con menores indicadores resilientes precisan, en el marco de una orientación vocacional-profesional, atención, apoyo y motivación a través del diálogo.

Metodológicamente, en contraste con Vicente (2017) respecto a la recolección de información, en esta investigación se encontraron, como ventajas, la prontitud de obtener respuestas individuales y sistematizadas a través de la herramienta de formularios disponible en google, lo que hizo innecesario trasladarse de ciudad hasta el lugar de trabajo en momentos complicados. Se buscó el momento de conectar a distancia cuando era difícil hacerlo de manera presencial, generalmente por la coincidencia con la atención a los alumnos. Se contó con el apoyo de la institución que facilitó la posibilidad y el tiempo de conexión a través de la administración institucional, y se dispuso de un teléfono para todas las entrevistas y del internet institucional. Se accedió a la información desde un celular y era grabada en la pc de la entrevistadora. Todo esto permitió un acercamiento y contacto con los sujetos en tiempo récord. Por otra parte, durante las entrevistas los problemas de conexión llevaban a esperar, repetir la respuesta, sobre todo por el ruido de la calle, las voces de los vendedores ambulantes, las bocinas de carros y buses en el contexto de la autora de la investigación, lo que hacía necesario detener la entrevista hasta que las condiciones eran adecuadas para la comunicación.

En cuanto a los instrumentos, la Escala Abreviada de resiliencia validada CD-RISC-Connor-Davidson, constituida por 10 ítems, si bien mide indicadores que revelan un grado de resiliencia, en nuestro caso sirvió para constatar el talante resiliente de los participantes a través de las percepciones expresadas en las entrevistas, encuestas y cuestionario. Para un conocimiento más profundo de las dimensiones que pueden desplegar esta capacidad es recomendable la escala en su versión amplia, integrada por 25 ítems (Connor y Davidson, 2003).

## Recomendaciones

Se recomienda extender esta investigación a docentes del nivel educativo inicial e incluso de bachillerato. Constituiría un gran aporte a la educación consolacionista, especialmente para sus docentes, considerando que el macrosistema venezolano envuelve a todas las instituciones educativas en todos sus niveles y en su personal.

## Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1987a). Entrevista a Urie Bronfenbrenner. 27-28, 3-22. (A. J. Corraliza, Entrevistador, & E. d. Psicología, Editor)

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. N.Y.: Freeman.

Cárdenas, G. y. (julio-diciembre de 2016). Sincronía y Diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). (D. d. Guadalajara, Ed.) *Sincronía Revista de Filosofía y Letras*(70), 244-266. Recuperado el 20 de julio de 2020, de <http://www.redalyc.org>

Chirino, M. (2010). *Vocación docente, una perspectiva cristiana*. Caracas: San Pablo.

Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress and Anxiety*, 18(2), 76-82.

Connor, K. y Davidson, J. (2012). Escala Reducida de Resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC). En B. C. Rodríguez Martín y O. Molerio Pérez: *Validación de instrumentos psicológicos. Criterios básicos*. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas: Feijóo.

Cyrlunik, B. (2018 de Diciembre de 2018). Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. (V. Esteban, Entrevistador) Recuperado el Octubre de 24 de 2020, de <https://www.bbaaprendemosjuntos.com/es>

Emili Coello, Y. (Julio-Diciembre de 2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: una visión desde la experiencia del docente universitario.

Cienciamatria, 5(9), 17-34. doi:<https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.97>

Genovesi, G. (Luglio-Diciembre de 2018). L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente. *Ricerche Pedagogiche, Revista Trimestrale*(208-209), 12-39. Recuperado el 03 de Octubre de 2020

González, F. (23 de Agosto de 2019). La gerencia del aula desde la vocación del colectivo docente. (F. K. (FK), Ed.) *EPISTEME KOINONIA*, III(5), 51-71. doi:10.35381

Henderson, N. y. (2003). *Resiliencia en la escuela* (1a ed.). (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, M. (2010). Vocación docente versus profesión en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51. Recuperado el 11 de junio de 2016, de <http://www.aufop.com>

Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.

Noriega, G., Angulo, B., & y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*(58), 42-48.

OIT. (2016). Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1996) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) (Revisada 2016 ed.). Paris: PRODOC. Recuperado el 15 de septiembre de 2020

Ramírez, T. (16 de septiembre de 2020). Observatorio venezolano de fake news. Obtenido de Observatorio venezolano de fake news: <https://fakenews.cotejo.info/>

Segovia-Quesada, S., & Fuster-Guillén, D. y-F. (Mayo/Agosto de 2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. Recuperado el 15 de Octubre de 2020, de <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>

Vicente, M. d. (2017). Evaluación del burnout y factores de resiliencia-engagement en docentes. Pamplona: upna.

---

## ***Los cristales rotos de la sociedad. La violencia y cómo prevenirla con la neurotecnoeducación y realidad virtual***

**Joel Luis Jiménez Galán**

Laboratorio del *Empathic Reactive Media Lab*, Departamento de Psiquiatría-Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Correspondencia: [jjimenez@docentes.uat.edu.mx](mailto:jjimenez@docentes.uat.edu.mx)

### **Resumen**

La situación manifiesta de violencia alrededor del mundo, ha desatado una serie de investigaciones sobre cómo prevenirla desde la neurotecnoeducación, especialmente en España y México que han venido construyendo el concepto de cristal roto de la sociedad que comprende las diversas y complicadas reformas educativas que no han tenido resultados favorables. El objetivo de esta investigación, fue identificar la profesionalización de los programas académicos desde los que docentes y alumnos contribuyen favorablemente a la disminución de la violencia con conocimiento sobre el cerebro humano y empleando realidad virtual. Para aumentar el rendimiento académico, esta tecnología aminora los factores de riesgo, a través de métodos en habilidades pedagógicas. Se consideraron para el estudio una universidad pública en México (UAT) y el laboratorio del Empathic Reactive Media Lab del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid. La aplicación de diversos instrumentos se realizó de forma presencial y mediante un diseño observacional mul-

ticéntrico a una muestra de 150 estudiantes y 15 docentes de un universo de 700 alumnos y 150 docentes. El instrumento de evaluación y estrategias fue aplicado a docentes para fortalecer el aprendizaje mediante una educación empática e inclusiva. Desde un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo instrumental, se utilizó el instrumento de Mitchell (2015<sup>a</sup>) Strategies for Enhancing Learning: Teacher Questionnaire, dos instrumentos para estudiantes, uno medición de Medmar y otro de Hamilton; todo en ambientes escolares durante el periodo 2019-2021. Conclusión, el uso de realidad virtual evidencia un cambio significativo al momento de correlacionar las variables para mejorar las habilidades pedagógicas, afectivo emocional y aspectos psicosociales que demostraron disminución de la fobia y ansiedad, lo que contribuye a la tranquilidad, que de no ser controlada generaría un incremento en la violencia institucional y en factores de habilidades psicosociales que afectan la sociedad.

**Key words:** estrategias cognitivas, habilidad pedagógica, violencia, realidad virtual.

## Introducción

Ante un cristal roto, la pregunta es ¿qué se puede hacer con los trozos?, la respuesta es sencilla: algo útil. La vida es una sucesión de ciclos, en los que hay unos momentos de claridad y otros de oscuridad, pero ambos forman parte de la naturaleza humana. Bajo esos matices con el transcurrir del tiempo, el hombre o mujer va acumulando vivencias que pueden transfigurarse en cristales, algunos de ellos rotos, que se van acumulando, que permanecen y determinan su forma de ser. Desde el campo educativo, también se contribuye a esa formación aportando algunos de los cristales rotos que conforman al individuo y a la sociedad. Es posible mirar por ejemplo, el conjunto de fases sucesivas entendidas como cada etapa en el complejo acto del desarrollo humano, cuando desde la educación preescolar hasta el máximo nivel de estudios el estudiante es un actor en las reformas educativas que se limitan a obedecer las consignas o violencia del profesor, a acatar las reglas que de manera unilateral se establecen, a obedecer a quién se

considera que ostenta el saber y que determina las simbólicas prácticas pedagógicas, y además sin derecho de réplica terminando por ser un ciudadano con múltiples hallazgos de inconformidad, pasivo, poco solidario, que no participa en la construcción positiva de la comunidad a la que pertenece. Por otra parte, el docente llega con sus propias características donde su acto consiste en cumplir y reproducir los lineamientos y normas que las reformas exigen sin dar un comentario de su postura cognitiva, y al ser estas sucesivas, no le dan tiempo a contextualizar sus prácticas y poder hacer frente a los problemas propios del ejercicio acumulando así, más cristales rotos producto de los pedazos de un cristal roto aún mayor de la educación. Y, sin embargo, así se desarrolla el ser humano, en esa violencia institucional va dando forma a su cristal traducido en el ámbito laboral como en el perfil profesional y sale a enfrentar el mundo reflejando en el mismo la imagen de los demás con sus propios cristales rotos, dejando muchas veces ser complice del bullying, la superioridad, el clasismo y otras expresiones de la violencia.

La pregunta ahora es ¿dónde está la oportunidad de hacer algo útil? En el mundo actual, debe de mirar hacia la neurotecnoseducación, disciplina donde convergen la educación, la neurociencia y las tecnologías que irrumpen para ayudar a abordar los retos de los nuevos territorios y ayudar a reparar la unión de algunos de los cristales rotos de la sociedad. El efecto de la sinergia entre estas disciplinas se advierte en el desarrollo del individuo cuando permite poseer la inteligencia para regir los instintos, dominar las emociones y actuar con firmeza ante los fenómenos sociales como los mencionados en el párrafo anterior y que conforman todo tipo de la violencia. Esa reacción a los estímulos posteriormente se transforma en el conocimiento que permite transitar de una realidad sensible a la realidad inteligible y lograr reducir y prevenir la violencia; que hoy se agrava a razón de la pandemia mundial por COVID-19, lo que acentúa las desviaciones y multiplica más los cristales pequeños rotos acumulados en el tiempo.

Siendo la educación un derecho humano e importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para alcanzar la paz y la igualdad. A nivel de las sociedades, la educación tiene un papel



fundamental en la cohesión social a través de la formación para desarrollo de un cristal sólido con el capital humano con el que entre otras cosas se contribuye a poner fin a la marginación social, como uno de los factores detonante de la violencia.

Conviene mirar a través del cristal con que se mira la vida, como uno de los temas de mis libros, porque puede uno explicar la necesidad de comprender como entre los cristales rotos que conforman a los individuos y a la sociedad, ya que la violencia tiene sus diferentes manifestaciones siempre ha estado presente. Como decía el filósofo griego Platón (como se cita en Nuño, 1988), “consideraba la violencia como una fuerza que era aplicada en situaciones donde la conciencia y la razón no tenían cabida y se traducían en formas violentas del proceder”. Una manera de contrarrestar lo anterior, era asumir que quien transitara por la verdadera educación era obligado a superar el sentido común, a ver las cosas desde un cristal diferente y descubrir que más hay detrás. De acuerdo con sus postulados, la verdadera educación implica una nueva óptica y mirar lo cotidiano con ojos diferentes.

En tiempos recientes, estudios de Abarca y Sánchez (2005) se orientaron en la relación violencia y deserción escolar. Sus hallazgos mostraron que los desertores de la educación tienen un escaso conocimiento sobre el perfil que su cristal les ha permitido formar en relación con sus aptitudes, actitudes, habilidades y preferencias y sobre el perfil profesional de las carreras en las que quedan matriculados, carreras que generalmente no son las que eligen, sino las que les toca.

El caso particular de México, las instituciones de educación superior existentes no son suficientes, y sus opciones para el aprendizaje a lo largo de la vida es limitada, lo que evidencia una necesidad urgente de ofrecer más oportunidades con espacios y facilidades suficientes para que las personas tengan mejores herramientas para adaptarse a las necesidades rápidamente cambiantes de la economía y del mercado laboral y no engrosar las filas de la pobreza con el consecuente riesgo a conductas inadecuadas (OECD, 2019). Además, la modalidad de ingreso en las escuelas públicas en el país, condicionada a los pocos lugares y a la dificultad para que los programas cumplan las expectati-

vas y deseos de los estudiantes, aumenta el porcentaje de deserción, lo cual resulta peligroso, pues como varios estudios han demostrado, el abandono escolar se correlaciona con aumentos en la comisión de actos delictivos y violencia (Secretaría de Seguridad Pública, 2011, United Nations, 2020).

Pero esto no es algo nuevo, las características y deficiencias del sistema educativo mexicano son inherentes a la composición social que se ha construido y en ello resalta la significatividad de los tomadores de decisiones en cuanto a educación en el pasado. Las reformas al sistema educativo mexicano han sido las acciones más interesantes y trascendentales de la democracia mexicana, y como todas las grandes transformaciones queda de ellas mucha luz sobre el desarrollo de la educación en el país, pero también arrojan conocimiento sobre las sombras que cobijan el proceso. Los sucesos más importantes que dispusieron el panorama para que se sucediesen la mayor parte de los cambios en los distintos niveles educativos fueron, el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México o Plan de Once Años (1968), la Ley Federal de Educación en 1973 y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992. En el transitar educativo, y a partir del periodo independiente, el país ha sufrido de tantas reformas educativas como periodos presidenciales sin dar oportunidad a poder valorar la efectividad. Y cada presidente en turno la ha mirado desde su cristal aplicando a ella su propia visión, con grietas y fracturas, pero con la intención de dejar su huella haciéndola instrucción libre y laica, dejándola en manos del estado, dándole un enfoque socialista, considerándola un derecho, apegándola al desarrollo científico, volviéndola obligatoria, resaltando en ella el sentido democrático y nacional, centralizándola, descentralizándola, articulándola, promulgándola de calidad, evaluando la, y el último cristal con el que se le mira en el gobierno actual, es el de la excelencia. En más de doscientos años transitados, la educación mexicana ha luchado por alcanzar la calidad y la cobertura y se ha ocupado de la mejora de la formación de docente. Actualmente, el docente es fortalecido como agente fundamental del proceso educativo y cuenta con un sistema integral de formación, de capacitación y de actualiza-

ción retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, mismas que han hecho evidente la constante necesidad de una intervención que intente corregir los problemas fundamentales y persistentes que no permiten olvidar el hecho de que todos los esfuerzos no han sido suficientes y aún queda mucho por hacer. En este sentido, uno de los problemas estrechamente relacionados con la ignorancia, la falta de moderación y control emocional es la violencia.

Ante esto, programas han sido instituidos en un intento por resolver el problema de violencia especialmente en las escuelas, pero no basta con estrategias superficiales, se requiere atender las causas, ir al fondo e incluso determinar el efecto de la desintegración familiar. Experiencias nunca vistas han ocurrido en los últimos años aunadas a la situación de inseguridad general en el país que ya permea las escuelas manifestándose en actos lamentables al interior de los recintos educativos y que los protocolos de seguridad no contienen. Estos hechos son consecuencias de la insatisfacción social.

Según el informe publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016) a razón de los resultados de la prueba PISA 2015 para estudiantes de 15 años, en México, los jóvenes dicen tener un nivel satisfacción con la vida de 83%, superior a la media de la OCDE de 71%. Siguiendo esta misma fuente, en cuanto a la motivación escolar, el 83% espera ser el mejor y el 96% se siente motivado para ello. Sin embargo, resalta que solo el 52% alcanza el nivel de competencias básicas en ciencias, solo el 44% espera ingresar y terminar una licenciatura y el porcentaje de tensión en ellos es de un 50%. El 66% teme sacar notas bajas. En cuanto a los sentimientos de soledad, marginación y el acoso, rondan en el 20%, número por encima de la media.

Por otra parte, y gracias a la motivación manifiesta y la autopercepción que les permite el cristal con que se miran, los lleva a querer iniciar una empresa, pero es aquí donde cobran relevancia los datos analizados, puesto que, desde esa perspectiva, debe prevalecer el sentido común y aprender a mirar las cosas desde un cristal diferente y potenciar sus capacidades para obtener la preparación necesaria y actuar de manera

eficiente sobre todo en el escenario actual delimitado al marco de la pandemia.

Consecuente con todas estas consideraciones, la importancia de dirigir la atención al aprendizaje basado en el funcionamiento neuronal y el uso de la tecnología cobra vital relevancia. Mantener una mirada clara sobre el entendimiento del proceso de aprendizaje y los beneficios de los apoyos tecnológicos como la realidad virtual, es quehacer obligado de los interesados en la educación. En un mundo cambiante en donde las tecnologías han irrumpido la vida al punto de ya no saber desempeñarse sin ellas, hace necesario entender el cerebro para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual es una meta de la neurotecnoseducación.

Apoiados en la UNESCO como organismo que pugna fuertemente por la paz, la educación y la inclusión; cuyas acciones orientan a los países para que consideren la tecnología como complemento enriquecedor y transformador de la educación, poniéndolos en el camino de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se considera que la neurotecnoseducación contribuye a mejorar hasta en un 96% el desempeño de los docentes y hasta un 90% de incremento en la motivación y visión académica de los estudiantes sobre la idea de alcanzar notas más altas en todas las asignaturas. Ambos factores contribuyen a mejorar el rendimiento académico.

## **Metodología**

La discusión sobre los interesantes resultados que obtuvimos al identificar la problemática de como se ve el cristal y sobre cada uno de los aspectos del rendimiento académicos en cada institución participante, porque se contribuye a resaltar de forma positiva, como se puede mejorar el aprovechamiento académico sobre el estado negativo y la violencia que se tiene sobre las reformas e instituciones educativas, donde los indicadores van cada vez más hacia la baja, por ejemplo en una estudio realizado por la BBC(Corporación de Radiodifusión Británica) menciona que los países de América Latina “con peor rendimiento académico”, Esta vez es un estudio de la Organización para la Co-

peración y el Desarrollo Económicos (OCDE), basado en los datos de los 64 países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el que señala que la región está por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar. De hecho, entre las naciones que aparecen en el informe, Perú, Colombia, Brasil y Argentina se encuentran entre las diez cuyos estudiantes tienen un nivel más bajo en áreas como las matemáticas, la ciencia y la lectura. Los países latinoamericanos quedaron muy por debajo del promedio establecido por la OCDE. Los cuatro países sudamericanos -junto a Indonesia, Qatar, Jordania, Túnez, Albania y Kazajistán-son los que presentan mayor cantidad de alumnos de 15 años por debajo del promedio de rendimiento en matemáticas, lectura y ciencia. (Evaluación PISA,2015) Considerando que en este trabajo que las normas constitucionales del gobierno, que seguramente ayudaron para considerar e identificar las estrategias utilizadas por cada sexenio de diferentes épocas, con la idea de fincar las bases de la educación y que le dicen a sus ciudadanos, por lo que en este estudio sirva de acuerdo al análisis y resultados obtenidos, donde se proponen nuevas líneas de la investigación donde incluyan a la neurotecnoeducación, dentro del desarrollo cognitivo docentes y alumnos para continuar realizando un estudio longitudinal de próximas generaciones y cohortes precedentes, tanto del modelo cualitativo como cuantitativo, permitiendo así, que sean realmente significativas sus variables de forma con estudios transversales a corto, mediano plazo, partiendo de sus hallazgos en la educación superior.

La fórmula aplicable para la muestra finita fue Donde:  $N$ = Total de la población;  $Z\alpha$  = 1.96 al cuadrado (si la confiabilidad es de 95%);  $p$ = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05);  $q$ = 1 –  $p$ (en este caso 1-0.05 = 0.95),  $yd$ = precisión. De acuerdo con la muestra obtenida, se obtuvo un tamaño de muestra equivalente a 150 cuestionarios. Se empleó para los instrumentos la escala de Likert como una herramienta de medición que, a diferencia de preguntas dicotómicas con respuesta sí o no, permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado, al establecer en los instrumentos determinada escala como el referente para cada uno de los ítems considerados, de acuer-

do con las variables independientes y dependiente utilizadas. cobertura «en el nivel», es decir, parte de los ciudadanos que acceden a un servicio educativo del nivel esperado dada su edad, lo que usualmente se conoce como tasa neta de matrícula; y cobertura «en el grado» u «oportuna», fracción de la población pymes atendida en el nivel y grado esperados de acuerdo con la edad

La presente investigación permite aclarar las variables que sustentan el apoyo familiar y el ambiente escolar, la ansiedad psíquica y ansiedad somática en las instituciones de nivel superior del estado como: Universidad Autónoma de Tamaulipas, para que se puedan incrementar sus índices de capacidad de memorización, procesamiento y lógica mental, adecuar las aulas con características inteligentes de pantallas de televisión de 85 pulgadas y 4k, para tener acceso al uso del oculus 2 de realidad virtual, y darle un ambientación con luces gradientes led, con el chromcast y ordenes mediante el parlante inteligente Google y mantener a los estudiantes entusiasmados y motivados con pensamientos positivos que no les de oportunidad de pensar en la violencia. Sin embargo, en la muestra se contemplan los estudiantes universitarios, donde también el tipo de la ansiedad somática aumenta y en ocasiones ataques de la ansiedad psíquica, considerando poco que afecta el ingreso y sin apoyo económico familiar. La fortaleza principal en esta investigación es que se pueden constituir bases fundamentadas partiendo del biofeedback, para poder realizar un análisis sobre la capacitación de neurotecnoseducación y dando un seguimiento con EEG para detectar las señales electroencefálicas del cerebro y como ayudamos a que la violencia no sea mayor que el aprendizaje. Finalmente, este trabajo puede ser la base de un análisis más detallado por las características que se pudieran obtener, sobre las reformas educativas del gobierno de México, de determinan el incremento sobre el rendimiento académico permite una disminución de la ansiedad (analizada con detalle). Existe la posibilidad de implementar nuevos tipos de análisis con más realidad virtual y más rigurosos a intervalos específicos de los promedios escolares como: resultados de las evaluaciones en las asignaturas cursadas, la impartición de nuevas asignaturas para docentes recién contratados según la reforma actual 2021, se utilizó un análisis

de tipo multivariado (ANOVA y multi ANOVA), el cual servirá como la siguiente fase del próximo proyecto de investigación sobre la neurotecnoseducación biológica dedicada a la interpretación de las instrucciones que se manejan en los exámenes de actitudes y aptitudes.

El análisis multivariante es definido por Hair et al., (1999) que tiene el propósito medir y explicar y predecir el grado de relación de los valores teóricos, son combinaciones lineales de variables compuestas a partir de ponderaciones empíricas aplicadas y en este trabajo hacia a las pymes relacionado con los factores de riesgo por la pandemia y la satisfacción laboral. Las matrices de correlaciones muestran, como se encuentran relacionadas las variables dependientes e independientes destacando puede existir una baja o alta correlación significativa con las variables como: economía de las familias, rendimiento escolar, factores naturales. Considerando la correlación de Pearson ( $r$ ) es mayor que 0 por lo cual corresponderá a una correlación positiva con sentido directo y sí su cercanía al 0 es positiva pero baja.

## Resultados

En esta investigación permitieron identificar la importancia de mejorar el nivel de educación y las habilidades psicosociales de la población estudiantil, principalmente en las relacionadas con el trabajo en equipo, debido a que, para obtener los beneficios económicos y sociales de la adopción de estas herramientas, se deben diseñar, implementar y evaluar programas educativos apropiados que les permitan a los individuos desarrollar mejores habilidades educativas en la andrología y pedagogía.

El realizar un análisis exhaustivo de las matrices de correlación cruzada que brindan información útil en el funcionamiento del rendimiento académico. Las observaciones que se realizaron fueron para diferentes retardos de tiempo en la matriz de correlación del coeficiente de variación de Spearman por la interdependencia entre las variables. En lo que se refiere a la  $p$ . no se puede realizar una correlación puntual, con su respectiva contraparte, debido a que no posee información útil que pueda servir para describir su comportamiento por su respectivo orden.

## Conclusiones

Nos permite extraer de una base de datos, para tener buena información sobre el trabajo de investigación, que se planteó bajo el seguimiento de una tesis doctoral con el título sobre los factores psicosociales en el rendimiento académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y me permitió contrastar sus variables con escenarios locales, al manejo nacional, permitiendo así poder visualizar con mayor representatividad el manejo de los instrumentos y la información enfocada al rendimiento académico. En cuanto a los objetivos donde se pudo encontrar e identificar que el rendimiento académico, está en función de los factores y habilidades psicosociales como es la ansiedad, uso de lenguaje, aspectos somáticos y psíquicos, donde hay diferencias y aspectos positivos importantes, que se deberán de tomar en cuenta en los alumnos de las universidades públicas.

Por otra parte, la violencia se distingue sobre el nivel académico, porque tiene la familia una influencia positiva cuando el ingreso personal mensual es adecuado, pues un incremento de 10% en el nivel académico provocaría un incremento en el ingreso personal mensual de 2.4%. Lo anterior concuerda con el análisis realizado por Preoțiuc, Volkova, Lampos, Bachrachy y Aletras (2015) debido a que descubrieron correlaciones que muestran que un nivel educativo más alto indica mayores ingresos. Tal como mencionan Picatoste, Pérez y Ruesga (2018), el mayor nivel de educación en un país conlleva a un mayor nivel de ingreso per cápita, debido a que un mayor nivel de educación se traduce en una mayor productividad laboral y un mayor nivel de actuación en toda la sociedad. Por lo tanto, se considera, al igual que a diversos actores, al nivel educativo como una pieza fundamental para determinar el ingreso personal mensual. Diversos autores mencionan que al invertir en capital humano (educación y habilidades para el aprendizaje).

Se puede mejorar el ingreso y es considerada una de las formas más efectivas para reducir la violencia y desigualdad en el ingreso en el largo plazo (Jaumotte, Lally Papageorgiou, 2008; Abdullah, Doucouliagos Manning, 2011; Gruber, Kosack, 2013; y Shahabadi et al., 2016). Además, se considera que un mayor rendimiento académico de edu-



cación permite un indicador de excelencia académica para la institución, lo que le otorga a su vez al individuo la posibilidad de acceder a diferentes sectores de la producción e incrementar su ingreso Islam y Slack (2016).

En cuanto al objetivo si pudimos encontrar e identificar que el rendimiento académico, está en función de los factores y las habilidades psicosociales, donde si hay diferencias y aspectos importantes como es la violencia que se genera en las instituciones educativas, que se deberán de tomar en cuenta en los ciudadanos de las universidades públicas como la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Más sin embargo Considerando como un referente concuerda con autores a que los aspectos indicativos son muy importantes en algunas Universidades como por ejemplo la Autónoma de Hidalgo, México. Porque se Identificó que el rendimiento académico es un problema enorme, que se debe de atacar con estrategias innovadoras y modelos metodológicos de la cuarta generación, sobre la enseñanza y aprendizaje, donde se muestre desde la contratación de docentes hasta el ingreso y egreso del estudiante, donde la definición congruente del perfil de un egresar, en cualquier programa académico.

Considerando la mejora de esta investigación se pudo identificar el empleo de nuevas variables para mejorar futuras investigaciones como es: el perfil escolar, las tutorías, las asesorías, el promedio semestral, la nutrición del estudiante etc. con la idea de mejorar e identificar soluciones para las nuevas generaciones sustentadas en mejores valores e indicadores en las universidades públicas participantes.

La política de la educación está de acuerdo con la normatividad cuando revisan sus conceptos de cada país como el de México que dice, "Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos";

Esto concuerda con lo expuesto anteriormente por otros autores debido a que la falta de apoyo familiar, el ambiente escolar, la ansiedad psíquica y ansiedad somática es utilizada la violencia como un medio para indicar el bajo o alto rendimiento académico; por otra parte, un nivel académico superior generalmente se traduce en una mayor moti-

vación y emoción por parte del alumno y por lo tanto, en un mayor nivel de conocimientos.

## Referencias bibliográficas

Abarca, A, y Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades investigativas en educación*. 5, pp.1-21.

Abdullah, A., Doucouliagos, H. & Manning, E. (2011). *Education and Income Inequality: A Meta-Regression Analysis*. (Unpublished manuscript). Deakin University. Retrieved from. <https://pdfs.semanticscholar.org/3745/da57966971c0c86abae05c59eda3e28d170f.pdf>

Battro, K.& Fischer, L. (2011) "The educated brain". *Essays in neuroeducation*. Cambridge University Press.

Hamilton M. (1959). "The assessment of anxiety states by rating", *British Journal of Medical Psychology*, 32(1):50-55. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1959.tb00467>.

Caetano, G. (2015) "¿Hacia un nuevo paradigma integracionista en el MERCOSUR? Contextos y desafíos de la encrucijada actual", *Relaciones Internacionales*, Grupo de Estudios Internacionales (GERI), UAM, Número 30. Recuperado de <http://www.relacionesinternacionales.info/>.

Canales, A. (2006). La cobertura y el financiamiento de la educación superior en la gestión del cambio. *Reencuentro de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, 45, 4.

Castro. J. (2011), Acoso escolar. *Neuro-Psiquiatría*, 74, (2), 242-249.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)(2015), Informe regional sobre el examen y la evaluación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el documento final del vigesimotercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) en los países de América Latina y el Caribe (LC/L.3951) (2014b), Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible (LC/G.2586(SES.35/3)) ,Santiago de Chile.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (2012). Extracto de proyecciones de población (2012-2050). Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63977/Documento\\_Metodologico\\_Proyecciones\\_Mexico\\_2010\\_2050.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63977/Documento_Metodologico_Proyecciones_Mexico_2010_2050.pdf)

Consejo Nacional de Rectores [Conare]]. (2013). Compendio de Leyes, Decretos y Convenios de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica. Recuperado de [https://www.conare.ac.cr/images/docs/leyes\\_acuerdos/OPES\\_22013\\_Leyes\\_convenios\\_y\\_decretos.pdf](https://www.conare.ac.cr/images/docs/leyes_acuerdos/OPES_22013_Leyes_convenios_y_decretos.pdf)

The Declaration of Helsinki [DoH]. (2013). Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects was revised by the World Medical Association (WMA) at the 64th WMA General Assembly, Fortaleza, Brazil. Recuperado de <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>

Evaluación PISA (2015) Resultados de México, Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Ferreira, H, Cingolani, M, Eberle, M, Gallo, G, Larrovere, C. y Luque, M. (2009). Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. *Noveduc*. 373 (5), 82. Recuperado de <https://scholar.google.com/citations?user=dcE4Ow4AAAAJ&hl=es>

Goleman, D. (2009). *La inteligencia emocional*. España: Editorial Zeta.

Gruber, L. & Kosack, S. (2013). The tertiary tilt: education and inequality in the developing world. *World Development*, 54, 253-272.

Guadagni A. (2015) - Clarín.com Sociedad, Educación, Buenos Aires Argentina.

Guadalupe, César (2002). Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar. Necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta. Santiago de Chile, Unesco.

Guadalupe, César (2015). *Contar para que cuente: una introducción general a los sistemas de información educativa*. Lima Perú, Universidad del Pacífico.

Hair, J. F. et al. (1999): *Análisis Multivariante*. Madrid, Prentice Hall

Islam, M. & Slack, F. (2016). Women in rural Bangladesh: Empowered by access to mobile phones. Paper presented at the 9th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance. Montevideo, Uruguay.

Jaumotte, F., Lall, S. & Papageorgiou, C. (July 2008). Rising Income Inequality: Technology, or Trade and Financial Globalization? International Monetary Fund. Retrieved from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2008/wp08185.pdf>.

Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur, Buenos Aires: Paidós.

Ley Nacional de Educación (2007). Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. (Ley N°. 26.206) Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

López M.; Fernández de Haro, E., Amezcua, J., & Pichardo, M. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal? Integración, 33, 14-20.

Lucas, S. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility and social background effects", American Journal of Sociology, 106, (6), 1642-1690.

Medina, L, y Martell, F. (2008) Evaluación Integral del rendimiento escolar en educación superior. Instrumentos de evaluación, Veracruz, México, Covaev.

Nuño, J. (1988). Fondo de Cultura Económica. (Editorial) Obtenido de <https://fddocuments.mx/document/juan-nuno-el-pensamiento-de-platon-fce-1988.html>

OCDE (2016). PISA, 2015: Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science. OCDE. Recuperado de [http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en\\_2649\\_35845621\\_44455276\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html). [Fecha de consulta: 23/ enero/2015].

OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en..>

Otárola A. (1999) "La Constitución de 1993. Análisis Comparado" ( pp 937) Santiago de Chile: Paulinas.

Pennac, D. (2008) Mal de escuela. Barcelona: Editorial Mondadori.

Picatoste, J., Pérez, L.& Ruesga, S. M. (2018). A new educational pattern in response to new technologies and sustainable development. Enlightening ICT skills for youth employability in the European Union. *Telematics and Informatics*, 35, 1031-1038.

Preoțiu, D., Volkova, S., Lampos, V., Bachrach, Y. & Aletras, N. (2015). Studying user income through language, behaviour and affect in social media. *PLOS ONE*, 10(9), 1-17.

Rivas, A., Vera A., y Bezem, P. (2010). Radiografía de la educación. Argentina. Nahon.

Secretaría de Seguridad Pública. (2011). Deserción Escolar y conductas de riesgo en adolescentes. Ciudad de México: Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Embarazo-en-Adolescentes-del-Sureste-de-Mexico-2.pdf>

SEP (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Libro 4. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. México: SEP.

Shahabadi, A., Nemati, M. & Hosseinidoust, S. (2016). The Effect of Education on Income Inequality in Selected Islamic. *Journal of Asia-Pacific Studies* 14(2), pp.61-78

Sydney B, Terrence J (2011) Understanding the Human Brain, *Science*, 334, (6056), p. 567.

United Nations. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. New York. Obtenido de [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

Yanes, C. y Ries, F. (2013). Liderando el cambio: estudio sobre las necesidades formativas de los futuros docentes de secundaria. *Revista Fuentes*, 14, pp. 105-124. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>

---

## ***Cyber gender-based violence in Spain***

**María José Garrido Antón**

Universidad Autónoma de Madrid. Escuela Superior de las Fuerzas Armadas (ESFAS)/Centro Superior de Estudios de la Defensa (CESEDEN), España

Correspondencia: mjganton@yahoo.es

### **Abstract**

Gender based violence (GBV) and cyber gender-based violence (CGBV) are phenomena that refer to the submission of women to men. They reflect a complex reality of women who suffer violence exerted by their partner or ex-partner built on the basis of a supposed affective relationship. They are crimes against people (although the CGBV can be understood within the framework of technological crimes), which transversely, are represented in the Spanish Penal Code in the forms of crimes of threats, coercion, injuries or violations of important Rights such as privacy, secrecy of communication, life or honor. To deal with this multi-causal phenomenon, the European Union (EU) has been building a robust legal framework of reference through treaties, directives, strategies and resolutions both within the framework of the VDG and in other aspects related to cyber violence. Spain has been transposing, incorporating and developing its own regulations in parallel. Since the promulgation of the Organic Law 1/2004 (comprehensive protection measures against GBV) the reforms in society have been very significant in all sectors. CGBV is understood and conceptualized as an extension or form of VDG. Both, the World Health Organization (WHO), or the aforementioned LO 1/2004, understand VDG as any conduct of physical, psychological or sexual violence by a man towards a woman committed by any means, being including, in the latter sense, CGBV as violence committed through new information and communication technologies (ICT). The debate that now emerges is the mandatory need to know if there is intrinsically some different cyber perpetrator risk factors with respect to the traditional gender aggressor, or, if the

cybervictim share a psychological and sociodemographic profile with the GBV victims. For this, it is necessary to know exact figures, risk factors, facilitators of cyber violence, and a long etc. The goal of this oral communications is to offer the most realistic X-ray of CGBV in Spain. Limitations, needs, challenges will be exposed, we consider that are necessary for the design of public policies for the prevention, promotion and protection of cyber victims.

### **Key words:**

Gender based violence (GBV), cyber gender-based violence (CGBV), cyber violence, prevention.

## **Introducción**

La violencia de género (en adelante VDG) no se puede enfocar desde una única disciplina o punto de vista, sus determinantes son múltiples y complejos. Se necesita tener un conocimiento holístico para poder abordarlo. Desde la promulgación de la Ley Orgánica 1/ 2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, las reformas en la sociedad han sido muy significativas en todos los sectores. Actualmente constituye uno de los temas principales de la agenda política nacional puesto que esta tipología delictiva representa una de las manifestaciones más claras de desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. En 2017, con la aprobación del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, se ponía de manifiesto el interés político por eliminar cualquier tipo de violencia contra las mujeres y defender sus derechos y libertades fundamentales.

Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías en las relaciones humanas aparece como un verdadero reflejo de una sociedad cambiante, moderna y envuelta en la era de lo digital. En los últimos años se ha producido una revolución tecnológica que, aunque tiene sus inicios en los años 70 con la creación de Internet por parte del departamento de Defensa de EE.UU., ha ido experimentando una transformación de la

sociedad. La masificación de nuevos aparatos tecnológicos como teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores personales, ha provocado la aparición y desarrollo de nuevas conductas adictivas y nuevas formas de perpetrar delitos. En este escenario es donde surge la ciberdelincuencia y dentro de ella y objeto de este manual la ciberviolencia de género (en adelante CVDG) o violencia digital, haciendo referencia a aquellos comportamientos violentos cometidos en la red a la pareja o expareja. Términos como el ciberacoso, la violencia online o el ciberbullying, se llevan escuchando ya hace unas décadas y forman parte del omnipresente spectrum de comportamientos violentos que ocurren en los entornos digitales y que mayoritariamente afectan a mujeres y a niñas.

Como se verá en la presentación en este congreso al hablar de comportamientos delictivos digitales hacia la pareja o expareja no se puede hablar de conductas o departamentos estancos, ni, por ende, se puede delimitar de manera nítida las fronteras de cada conducta en un mismo caso, incluso es preciso indicar que aún se adolece de estudios rigurosos que informen de la prevalencia de cada categoría. Es complicado delimitar comportamientos cuando se dan simultáneamente, pero sí se pueden establecer tipologías delictivas en función del medio empleado (por ejemplo, amenazas por mensajes de texto; coacciones en las redes sociales), o del bien jurídico protegido (por ejemplo, cuando hay vulneraciones contra derechos fundamentales, como el derecho a la intimidad personal o al secreto de las comunicaciones). Algunas conductas delictivas son delitos ya cometidos desde que existe la humanidad, pero la novedad radica en la vía empleada para llevarlos a cabo, así como el objeto mismo del delito.

Independientemente de la incardinación en un código de normas penales se trata de comportamientos delictivos cometidos en la red, que han ido adquiriendo protagonismo en las últimas décadas, donde de manera generalizada y como denominador común a todas ellas, la víctima es humillada, acosada o violentada en la red, o de manera indirecta, como cuando se difunde material comprometido con connotaciones sexuales de manera no consentida, como suele suceder en el sexting o la sextorsión.



El debate que se suscita con la CVDG es la necesidad de saber si se trata de una extensión más de la VDG cometida a través de otros medios, o sí hay algo intrínsecamente diferente en el cibergresor. Para ello es preciso conocer cifras exactas, formas de comisión, factores de riesgo, facilitadores de la ciberviolencia, y un largo etc. Se trataría del mismo modo poder determinar si el perfil del autor obedece o corresponde al perfil social y criminal de lo que se conoce como VDG en el mundo real. A falta de investigaciones de corte empírico sobre la CVDG, y para todos los efectos, en este manual, se va a considerar la CVDG como una forma más de VDG con particularidades y peculiaridades que se irán abordando a lo largo de las páginas.

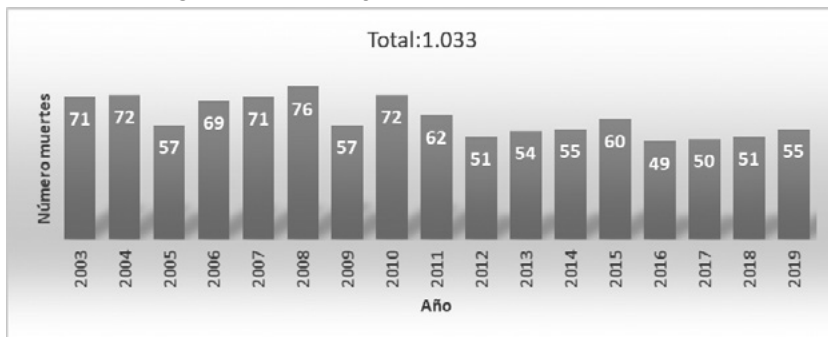
## **1.1. Importancia del estudio de la ciberviolencia de género (CVDG)**

### **1.1.1. Perspectiva cuantitativa**

La importancia de hacer un manual sobre este tema obedece a varias razones. A nivel cuantitativo es relevante por la elevada casuística que existe cada año. Según informe de la OMS (2016), el 35% de las mujeres de todo el mundo ha experimentado algún tipo de violencia, siendo la mayor parte la que se da dentro de la pareja. El 38% de los asesinatos de mujeres, son cometidos por sus parejas (OMS, 2016). En España, según datos del Consejo General del Poder Judicial, se puede afirmar que se presentan entre 120.000 y 140.000 denuncias anuales por VDG. A esta cifra habría que añadir la denominada cifra negra (Delegación del Gobierno para la VDG, 2015), lo que supondría un porcentaje adicional de mujeres víctimas de violencia, oscilando en total entre un 11 y un 12,5% de mujeres que han sido víctimas de violencia de género a lo largo de la vida (Diez-Ripolles, Cerezo y Benítez, 2017). En diciembre del año 2019 la Delegación del Gobierno para la Violencia de género, encuadrada en la Secretaria de Igualdad, proporcionaba los datos que se pueden observar en la figura 1.1. En total y desde el año 2003 hasta diciembre del año 2019 han sido asesinadas 1.033 mujeres a manos de sus compañeros sentimentales actuales o pasados. Se puede apreciar un significativo descenso en el año 2005, siendo una posible hipótesis explicativa del descenso de fallecidas, la

promulgación de la Ley Orgánica en 2004. Con la excepción de ese año, se puede observar que el número se mantiene relativamente estable a lo largo de los años, consistiendo en aproximadamente 60-65 fallecidas anuales por término medio.

**Figura 1.1. Total de mujeres víctimas mortales 2003 – 2019**



Fuente: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género

Con respecto a la CVDG, es igualmente considerada un problema mundial emergente que tiene un grave impacto en los individuos y las sociedades (Hassan, Khalifa, El Desouky, Salem y Ali, 2020). En el año 2015 Naciones Unidas publicaba un informe en el que alertaba de que uno de los problemas de la ciberviolencia, es que al menos tres cuartas partes de las mujeres del mundo estaban expuestas a ella. Sin embargo, es preciso señalar que los datos sobre la prevalencia de la CVDG varían considerablemente dependiendo de muchas variables como el país de referencia, el marco metodológico utilizado, así como las múltiples definiciones del propio término (ciberviolencia, ciberacoso, ciberhostigamiento, ciberstalking, etc.). Un problema detectado por Borrajo y cols. (2015) sostiene que los instrumentos utilizados para estudiar estos constructos no muestran propiedades psicométricas adecuadas, bien sea por infrarrepresentar el concepto al centrarse en medir tipos específicos de ciberviolencia, o por no aportar evidencias de validez (Rodríguez-Domínguez, Pérez-Moreno, Durán, 2020).

Del mismo modo, las cifras de ciberviolencia en general se ven afectadas de manera directa por la procedencia de las estadísticas, planteando la cuestión de cuál de los instrumentos utilizados para la medición de esta tipología delictiva es el más adecuado para conocer las tasas de criminalidad. Las estadísticas oficiales, las encuestas de victimización, las estadísticas penitenciarias son ejemplos utilizados para recoger datos de manera directa. En España las estadísticas oficiales proceden de diferentes órganos como las publicadas por el Ministerio del Interior, la Fiscalía y las del Consejo General del Poder Judicial. Todas ellas reflejan la criminalidad denunciada y suelen ser rigurosas y sin sesgo. Sin embargo, y con respecto al objeto de este manual, aún los datos aportados por las fuentes mencionadas no pueden ofrecer una radiografía pura y objetiva sobre la CVDG. Por otro lado, con las encuestas de victimización, se consigue mucha información sobre el delito a través de la propia víctima, pero, a pesar de sus ventajas (recoger información cualitativa sobre las causas de no denunciar un delito, acceder relativamente a la cifra negra, conocer las circunstancias en las que sucedieron los hechos...), tienen una serie de inconvenientes, entre los que destacan la subjetividad de la víctima o la direccionalidad de la redacción de las preguntas, que recomiendan precaución a la hora de interpretar los datos.

Una de las encuestas de victimización más conocidas es la Encuesta Internacional de Violencia contra las Mujeres (IVAWS, International Violence Against Women Survey). Las entrevistas se realizan a través de la telefonía empleando el CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing). Algunos de los datos de la última encuesta (2018) ofrecen información muy valiosa sobre la frecuencia, la prevalencia y algunas características de cómo se distribuye la CVDG a nivel mundial, entre ellos:

- Las mujeres tienen más probabilidad de experimentar ciberviolencia que los hombres, incluyendo insultos, amenazas, difamación de imágenes de contenido sexual y ciberstalking (Straude-Müller et al, 2012; Citron, 2014; UN HRC, 2018; Henry and Powell, 2018).
- En EE. UU. las mujeres tienen dos veces más de probabilidad que los hombres de experimentar ciberacoso sexual (Stop Treet Harassment, 2018).

- En Sudáfrica una encuesta de 1,726 jóvenes de edades comprendidas entre los 12 – 24 años, encontró que las mujeres (33,1%) reportaban más experiencias de cibervictimización que los hombres (29,3) en un periodo de 12 meses (Burton and Mutongwizo, 2009).
- En Egipto una encuesta de 6,740 estudiantes encontró que las mujeres estudiantes tenían mucha más probabilidad y frecuencia de ser cibercosadas, con un 52,9% de casos frente al 39,1% de los jóvenes varones.

En esta misma línea Amnistía Internacional realizó una encuesta online en ocho países, entre ellos España (EE. UU., UK, Dinamarca, Italia, Suecia, Polonia y Nueva Zelanda) encontrando que el 23% de las mujeres reportaron haber experimentado abuso online o harassment al menos una vez en el último año.

En otros estudios, que no consideran la variable género en sus estadísticas, alertan sobre el uso de las TIC y sus peligros entre la población encuestada.

Por ejemplo:

- India hizo un estudio de ciberviolencia cometida vía WhatsApp, encontrando que el 10,7% de los respondientes habían recibido mensajes amenazantes, el 7,6% imágenes violentas y el 11,5% habían recibido imágenes sexuales u obscenas a través de esa aplicación (Halder et al, 2015).
- En Kenia se encontró que más de un tercio de los respondientes entrevistados indicaron que habían experimentado abuso online.
- En Tailandia se encontró que el 49,3% de los encuestados habían sido victimizados online y el 43,2% habían perpetrado ellos mismos violencia en el año anterior.

Como se puede observar todos estos datos ponen de manifiesto que la violencia usando las nuevas tecnologías es un fenómeno globalizado, transnacional y en auge, donde las mujeres, desproporcionadamente, experimentan más la victimización de este tipo de violencia siendo el

objetivo de ciertas formas de ciberviolencia en una proporción superior a la de los hombres. El Pew Research Center de los EE. UU. informó en el año 2014 que las mujeres de 18 a 24 años sufren en una proporción muy superior a la de los hombres formas más graves de ciberacoso, en concreto de ciberhostigamiento y de acoso sexual online.

A nivel Europeo, hasta la fecha, no se ha llevado a cabo ninguna encuesta de ámbito comunitario desglosada por géneros sobre la prevalencia y los daños de la CVDG, y los estudios de ámbito nacional en los distintos estados miembros de la UE son limitados.

En España, El VI y último informe sobre cibercrimen, publicado por la Secretaria de Estado de Seguridad (en adelante SES) con datos de 2018 procedentes del SEC , informa que en el periodo comprendido entre 2015 y 2018, se constata el aumento de los delitos informáticos, pudiendo apreciar que, en 2018, se ha conocido un total de 110.613 hechos, lo que supone un 36,0% más con respecto al año anterior. De esta cantidad, el 80,2 % corresponde a fraudes informáticos (estafas) y el 10,8% a amenazas y coacciones. Sin embargo, no llega a especificar cuántos de estos últimos son realizadas por la pareja o expareja, dato fundamental para poder tener una imagen real de la CVDG.

La macroencuesta de violencia contra la mujer (2015) recogió una gran cantidad de datos a nivel nacional. Se realizó con población femenina a partir de los 16 años y que residieran en España. El método se basó en encuestas a domicilio recogiendo información sobre cinco grandes bloques: violencia psicológica de control, psicológica emocional, económica, física y sexual. A pesar de que los resultados ofrecieron información muy valiosa, por el tamaño de la muestra y por los datos analizados, no se indicó información desglosada sobre el método de cometer la violencia, separando el mundo real de la violencia online.

En el año 2018, el Colegio de procuradores de Madrid organizó la primera jornada sobre CVDG donde se señaló que el 11% de las víctimas de VDG en España son menores y, en muchos casos, los episodios de violencia empiezan por un mensaje recibido por alguna aplicación

electrónica o por un gesto en redes sociales, con el que se pretende degradar e intimidar a la destinataria (De Diego, 2018). Igualmente se informó que uno de cada tres jóvenes entre 15 y 29 años consideraba inevitable controlar a su pareja por medio de microcibercontroles como estar pendiente del estado de whatsapp y/o la última conexión (Gómez-Ángulo, 2018). En estas jornadas se recalcó la importancia que estos datos tienen puesto que en muchas ocasiones son el germen de una potencial violencia física y del salto de los escenarios online a los offline.

Un año más tarde, la Secretaría de Estado de Igualdad, aprobó realizar una macroencuesta de violencia contra la mujer, con el objetivo de estimar la prevalencia a nivel nacional, investigando también el acoso sexual y el stalking. Una vez recogidos, analizados y explotados los datos, el objetivo es repetir este tipo de encuestas cada cuatro años. Todavía no se han hecho públicos los resultados.

No se puede terminar este apartado sobren datos cuantitativos sin mencionar la llamada cifra negra, es decir, todos aquellos casos que existen y no se denuncian, y por tanto no se visualizan ni contabilizan. Incluso hay otros casos que pueden llegar considerarse más peligrosos que la cifra negra, y que corresponden con aquellos comportamientos relacionados con el mito del amor romántico en la pareja basado en falsas ideas de confianza y manifestándose con microexpresiones de control a través de las redes. Comentarios del tipo “si no me manda una ubicación de donde está, no me quiere de verdad” o “le mando una foto de como voy vestida porque le amo” se encuentran normalizados en un sector de la población adolescente.

### **1.1.2. Perspectiva cualitativa**

Desde un punto de vista cualitativo, es importante tratar de erradicar, disminuir o desacelerar todos los delitos relacionados con la CVDG. Una de las razones más importantes es porque este tipo de comportamientos afectan a derechos tan importantes como el de la integridad, el secreto de las comunicaciones o el honor y la propia imagen. Esta vulneración o atentado a derechos tan fundamentales convierten la VDG y la CVDG en delitos cualitativamente diferentes. Se trata de de-

litos contra las personas, y como tales afectan a lo emocional del ser humano. Es diferente ser víctima de un robo o un atraco, que la propia pareja o expareja sentimental sea la que amenace, agrede o difunda material comprometido de la víctima por las redes sociales. De ahí radica la importancia de concienciar a los profesionales en la sensibilidad y trascendencia del asunto. Las consecuencias psicológicas tanto para las víctimas directas como para las indirectas, como pueden ser los hijos, si no se tratan con absoluta dedicación pueden ser irreversibles además de devastadoras (Garrido, 2012).

**Tabla 1.1. Tipos de comportamientos delictivos online**

<b>Ciberataques</b>	<b>Tipos</b>
Ciberataques económicos	<i>Hacking</i> Infecciones <i>Malware</i> Saboteo <i>insider</i> Ciberfraudes <i>Identity theft</i> Ciberblanqueo
Ciberataques políticos	<i>Ciberwar</i> Ciberterrorismo <i>Malware</i> intrusivo
Ciberataques sociales - personales	CVDG <i>Cyberstalking</i> <i>Cyberbullying</i> <i>Sexting</i> <i>Sextorsion</i> <i>Online grooming</i> <sup>1</sup> <i>Spoofing</i> <sup>2</sup>

Fuente: Elaboración propia a partir de Miró (2012)

<sup>1</sup> Spoofing: Anglicismo que tiene que ver con la suplantación de identidad.

<sup>2</sup> Online grooming: Hace referencia a cuando los adultos se hacen pasar por menores para ganarse la confianza de los niños y niñas.

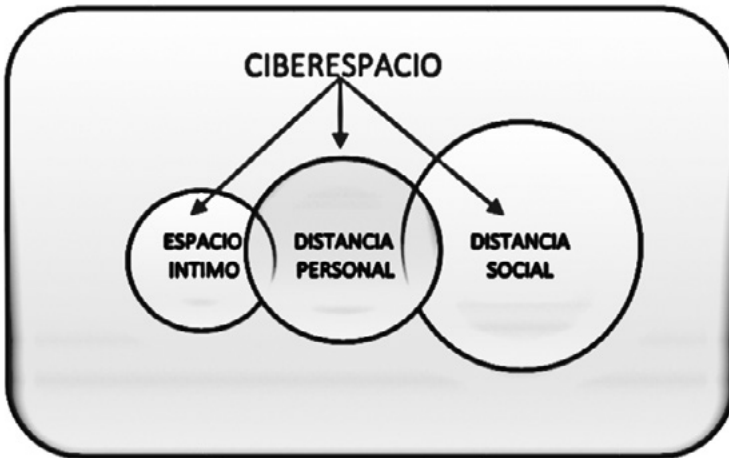
La tabla 1 refleja algunos nuevos tipos delictivos que se pueden cometer a través de las TIC. A veces se trata de ciberataques puros, es decir aquellos que solo se pueden cometer a través de las redes, como el hacking o las infecciones malware, y otros son ciberataques réplica, es decir, todos aquellos que se pueden cometer tanto en el entorno del ciberespacio como en la vida real. Serían aquellos delitos tradicionales que han evolucionado para instalarse y desarrollarse dentro del espectro online (ciberfraude o ciberstalking).

Los cibercrmenes económicos obedecen a aquellos comportamientos donde el cibercriminal actúa con el propósito de obtener un beneficio patrimonial directo o indirecto, ya sea contra individuos o contra empresas. Los fraudes virtuales y el hackivismo son una de las principales fuentes de pérdidas considerables tanto económicas como de información. En los cibercrmenes políticos, Internet puede convertirse en un instrumento para la lucha política o ideológica. Por último, los cibercrmenes sociales o personales, objeto de este manual, atentan al individuo como tal en derechos como su libertad y su intimidad. Esta invasión tan personal, tan virtualmente ilimitada provoca en las víctimas profundos sentimientos de indefensión ya que su perímetro virtual de seguridad se puede llegar a encontrar digitalmente violado, y la sensación que experimentan es igualmente molesta que si esa invasión se diese en el mundo offline.

Hall, en la “dimensión oculta” (1987), habla de las distancias personales (íntima, personal y social) y explica cómo el ser humano se siente incómodo, ofendido o vulnerado si alguna persona traspasa las fronteras de los distintos espacios sin su consentimiento. Con la existencia del ciberespacio, automáticamente se puede llegar a burlar cualquier distancia, y se puede acceder al espacio íntimo con un solo clic. Cuando se invade este espacio, sin autorización, emerge el malestar, la incomodidad, la agitación, la tensión y la angustia (Figura 1.2). Si está invasión es repetida y mantenida en el tiempo pueden aparecer cuadros de ansiedad y depresión. Cuando además la invasión se hace pública y se difunde puede llegar a ocasionar gestos autolíticos, como sucedió en el caso de Amanda Todd o Letizia Cantone



Figura 1.2. Dimensiones espaciales



Fuente: Elaboración propia a partir de Hall (1987)

Las nuevas tecnologías han sido una oportunidad para que los ciberdelincuentes dispongan de un modo más para cometer comportamientos intrusivos. Se han aprovechado de un medio creado para otros fines lícitos y legales. En el ciberespacio, las fronteras han desaparecido y las oportunidades de relación entre personas se han visto incrementadas. En este escenario aparecen nuevos conceptos como “las relaciones cibernéticas” o “ciberrelaciones”, donde sólo se necesita un dispositivo conectado a Internet para comenzar una relación “afectiva” con el anonimato que le otorga el no estar en presencia de las cibervíctimas. De esta manera se hace más sencillo hacerse pasar por otra persona, con otro físico, otros intereses (teoría de la avatarización de Nadine Touzeau), así como ciberacosar por medio de varios perfiles en la red, siendo el mismo acosador en todos los casos.

La importancia de seguir invirtiendo en investigación en ciberviolencia en general y en ciberviolencia de género en particular no solo está justificado por los dos motivos anteriores, sino porque además la ciberseguridad se ha convertido en una de las principales líneas estratégicas

tanto de la Unión Europea como, consecuentemente, de España, como así lo manifestó la Estrategia de Ciberseguridad (2013, 2019).

## Referencias bibliográficas

Diez–Ripolléz, J.L., Cerezo, A.I., y Benítez, M.J. (2017). La política criminal contra la violencia sobre la mujer pareja (2004–2014). Su efectividad, eficacia y eficiencia. Valencia: Tirant lo Blanch.

Garrido, M.J. (2012a). Validación del Procedimiento de Valoración del Riesgo de los casos de violencia de género del Ministerio del Interior de España. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma.

Hall, E.T. (1987). La dimensión oculta. México, Siglo XXI.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y su comunicación al Ministerio Fiscal. (BOE, de 29 de diciembre de 2004). Ley Orgánica 11/ 1999, de 30 de abril, de modificación del Título VIII del Libro II del Código Penal.

López–Angulo, L., Apolinaire, JJ., Array, A. y Moya, A. (2007). Respuesta de estrés en la mujer maltratada en la relación de pareja. Una aproximación a su estudio. Revista electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, 5–9.

Ministerio de Igualdad. (2020). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019. Disponible en: [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta\\_2019\\_estudio\\_investigacion.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf)

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015. Disponible en: [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro\\_22\\_Macroencuesta2015.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf)

Miró, F. (2012). El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio. Marcial Pons. Madrid.

Orden PCI/487/2019, de 26 de abril, por la que se publica la Estrategia Nacional de Ciberseguridad 2019, aprobada por el Consejo de Seguridad Nacional. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-6347](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-6347)

Organización Mundial de la Salud. (2016). Violencia contra la mujer. Violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer (Centro de prensa, nota descriptiva). Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2017). Violencia contra la mujer. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/violence-against-women>

Rodríguez-Domínguez, C., Pérez-Moreno, P., y Durán, M.. (2020). Ciberviolencia en las relaciones de pareja: una revisión sobre su metodología de investigación. *Anales de Psicología*. 36. 200–209.

---

## ***Mind as a Virtual producing Reality affecting our Three-dimensional Body***

**Tina Lindhard**

Consciousness Studies, International University of Professional Studies (IUPS), Maui, Hawaii, USA.

Correspondencia: [t.lindhard@iups.edu](mailto:t.lindhard@iups.edu); [consol.tina@gmail.com](mailto:consol.tina@gmail.com)

### **Abstract**

During the Arka Dhyana (Intuitive Meditation) method, participants are shown how to connect to their deeper essence, self or soul by inviting their I-ego-awareness to their heart centre and 19 energetic stations in the body. This method encourages a shift in consciousness from the rational thinking mind to the feeling heart-mind to the discovery of the

self. During this shift, the emotional body opens, bringing unresolved emotional issues to the light of consciousness. In this presentation, I outline the different ways some meditation traditions work with this opening and suggest the way we work with them in IM enables us to comprehend how our thinking mind works as a virtual producing reality that influences our three-dimensional body made of meso tissue. During this simulated experiment, the user has a realistic feeling-based experience. When we realize this occurrence with full conscious awareness, the person can choose to change the way he or she uses their thoughts about self and others, and therefore change their feeling-based experience. Furthermore, it is submitted that understanding the complete dimension of our being can change the way we live on this planet.

**Key words:**

Virtual Reality; three dimensional; body; thinking Mind; feeling; heart-mind; emotions, conscious awareness.

---

***Sexual abuse and accepting attitudes towards intimate partner rape in uganda*****Brendah Nakyazze**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University, Finlandia

Correspondencia: [brendah.nakyazze@abo.fi](mailto:brendah.nakyazze@abo.fi)

**Karin Österman**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University, Finlandia

Correspondencia: [karin.osterman@abo.fi](mailto:karin.osterman@abo.fi)

## **Kaj Björkqvist**

Faculty of Education and Welfare Studies, Social Sciences, Åbo Akademi University, Finlandia

Correspondencia: kaj.bjorkqvist@abo.fi

## **Abstract**

**Objective:** The aim was to study sexual abuse, accepting attitudes towards intimate partner rape and psychological concomitants in intimate partner relationships in Uganda. **Method:** A questionnaire was completed by 315 respondents (174 females and 141 males). The mean age for females was 31.7 years (SD = 10.3) and 33.6 (SD = 12.4) for males. **Results:** Females scored significantly higher than males on victimization from aggression due to denial of sex, victimization from sexual abuse, and psychological concomitants of intimate partner rape. The acceptance rate for rape in intimate relationships was high, only one percent among females and two percent among males reported zero tolerance. Victimization from sexual abuse as well as psychological concomitants of intimate partner rape were significantly higher among respondents who had completed only primary school compared to those with a higher education. Accepting attitudes towards rape in intimate relationships were positively correlated with age, no sex differences were found. Respondents with higher educational levels reported significantly lower levels of acceptance of intimate partner rape. For females, but not for males, accepting attitudes correlated positively with both victimization and psychological concomitants. **Conclusions:** Victimization from sexual abuse, psychological concomitants and accepting attitudes towards intimate partner rape were all related to low educational level. Reasons for the high levels of accepting attitudes towards intimate partner rape especially among female victims are discussed.

## **Key words:**

Sexual abuse, intimate partner rape, psychological concomitants, Uganda

---

## ***A practical method to measure heart rate variability in individuals coping with stress from venezuela a country collapsed by severe humanitarian crisis and pandemic***

### **José Regino Peña**

University of Carabobo, Venezuela

Correspondencia: jrp71@hotmail.com

### **María Elena Borges MD**

University of Carabobo, Venezuela

Correspondencia: mef5357@gmail.com

### **Babette B. Weksler**

Weill Cornell Medical College, New York, EE.UU.

### **Weksler David**

Weill Cornell Medical College, New York, EE.UU.

### **José María Poveda**

Fundador/Director del Empathic Reactive Media Lab (eRMLab), Universidad Autónoma de Madrid, España

Correspondencia: jjy04@gmail.com

## **Abstract**

Background: The present global COVID-19 pandemic has increased psychological disorders like Stress and Anxiety in individuals all around the world, but in a previously collapsed country by a severe humanitarian crisis it is expected that those nontraditional risk factors for cardiovascular diseases like Acute Coronary Diseases, Stress Induced Cardiomyopathies, Stress Induced Arrhythmias and Hypertension will be even worse and more difficult to prevent and can complicate the viral infection. The purpose of this paper is to measure the Heart Rate Variability (HRV) a validated method to assess the Autonomic Nervous

System (ANS) in subjects who suffer Psychological Stress and Anxiety before and during the pandemic confinement period. Method: 22 voluntary subjects 60 to 80 years old (12 women and 10 men), were included for evaluation in the period Sep 2019 to Feb 2020 (pre pandemic period) and after were reevaluated in the period April 2020 to September 2020 (pandemic confinement period ). Measurement of Heart Rate Variability (HRV) parameters using a Chest Electrode Polar S810i after 20 minutes of supine rest for 5 minutes and repeating it 3 times a day at home (9am 2pm and 7pm) to have an average of the 3 measures on both periods pre pandemic and pandemic. A Life Event Scale (Holmes & Rahe) and Beck Anxiety Inventory were also administered at the time of the measures to each one at the moment of measuring the HRV, in pre and pandemic lockdown period. The data of each individual were saved in a Cardiomood Expert Software package Results: The Heart Rate Variability (HRV) assessed by the Stress Index (SI) , the Square Root of Mean Squared Differences of Successive NN interval (RMSSD) and the Percent of Successive NN Intervals in which the value of difference exceeds 50 ms. (pNN50%), resulted statistically significant altered after the pandemic outbreak and confinement as compared with the assessment done in the pre pandemic period. The Holmes and Rahe Life Event Scale and Beck Anxiety Inventory did not show any statistical significance before or after the confinement period. There were no significant sex differences in the HRV methods, Holmes & Rahe Life Event Scale or Beck anxiety inventory. Conclusion: HRV measured by the Chest Polar Electrode S810i and saved in a Cardiomood Expert Software package is a simple and practical method to assess the HRV in individuals suffering severe stress and anxiety in pandemic confinement in an already affected population by a severe humanitarian crisis in order to cope with these negative violent emotions.

**Key words:**

Pandemic, humanitarian crisis, stress, anxiety, coping older adults, heart rate variability, autonomic nervous system.

## Introduction/Background

Electrocardiographic RR intervals fluctuate cyclically, modulated by ventilation, baroreflexes, and other genetic and environmental factors that are through the autonomic nervous system. Short term electrocardiographic mediated recordings (5 to 15 minutes), made under controlled conditions, e.g., lying supine or standing or tilted upright can elucidate physiologic, pharmacologic, or pathologic changes in autonomic nervous system function. Long-term, usually 24-hour recordings are used to assess autonomic nervous responses during normal daily activities in health, disease, and in response to therapeutic interventions, e.g., exercise or drugs. RR interval variability is useful for assessing risk of cardiovascular death or arrhythmic events, especially when combined with other tests, e.g., left ventricular ejection fraction or ventricular arrhythmias monitoring (1).

Psychophysiological research integrating heart rate variability (HRV) has increased during the last two decades, particularly given the fact that HRV is able to index cardiac vagal tone which represents the contribution of the parasympathetic nervous system to cardiac regulation, is acknowledged to be linked with many phenomena relevant for psychophysiological research, including self-regulation at the cognitive, emotional, social, and health levels, the ease of HRV collection and measurement coupled with the fact it is relatively affordable, noninvasive and pain free makes it widely accessible(2).

It has been established the concepts of tonic or phasic HRV which are recognized to be important in terms of adaptation, tonic HRV has also been referred as resting or baseline HRV and is when it is taken at one time point, phasic HRV shows how the system reacts and has been named reactivity stimulus-response, change delta HRV and vagal withdrawal to represent change in HRV from two different time points (e.g. measure HVR resting physically and mentally before the challenge and after 15 to 30 minutes after the challenge). When measuring tonic HRV it is clear from the literature that a higher resting vagal tone is beneficial in most of the cases and therefore individual that present a vagally-mediated HRV (Root mean square of successive differences between



normal heartbeat RMSSD) daytime values below  $25 \pm 4$  ms and nighttime RMSSD values below  $29 \pm 4$  indicate increased health risk (3).

As a well established non-invasive tool Heart Rate Variability (HRV) can be used to analyze the effects of mental stress on autonomic control of the heart rate (HR) and there is clinical evidence about the specificity and sensitivity of the HRV parameters to assess the reduction of parasympathetic activity related to stress and anxiety forms.

In Sport Medicine the HRV measure has been used on the field using a Polar S810i recorder with a Polar T61 elastic electrode belt (Polar Electro Oy)(4), and the utility on the field of quantifying cardiac autonomic regulation during precompetitive anxiety in adults swimmers has been demonstrated suggesting that higher precompetitive level the more significant reduction in the timing of (RMSSD) indicating a shift toward sympathetic predominance as a result of parasympathetic withdrawal, HVR analysis is a valid information about the sympathetic-vagal balance in precompetitive stress and a practical tool to evaluate the impact of the competition on the autonomic nervous system (5).

Short term heart HRV indexes done pre and post competition can be indicative of athletes stress and anxiety , as was concluded by our research group in a case control study of elite junior tennis players comparing the practice session with the competition match using HVR and psychometric tests scores and evidencing that tournament matches represented challenges where those who had lost the match had a pre match increased sympathetic tone and in contrast the winners had an increased parasympathetic tone before competition match (6).

Deriving from the experiences from the sports coaches in evaluating individual training adaptation with Smartphone-derived heart rate variability in female soccer players and monitoring individual responses of how athletes are coping with their training program (7).

The purpose of this paper is to use in real life the same simple method in individuals coping to violence in Venezuela a country that has been

declared by Human Rights Watch, The American Organization of Estates (AOE) and the United Nations Organization (UN) as suffering a severe Humanitarian Crisis, where personal insecurity, crime, famine, scarcity of medicines, inadequate hospital supplies, closure of educational facilities, street violence and poor water supply, electricity, domestic gas and gasoline supplies are the daily common stressors and furthermore in the middle of the current Covid 19 Pandemic and confinement (curfew).

This high stress high risk in narrowed protected civilian population in catastrophic conditions worsened their conditions with the arrival COVID 19 pandemic, thus we evaluated the Heart Rate Variability (HRV) parameters as indexes of Stress and Anxiety before and during the pandemic confinement in order to document how this group of individuals in Venezuela are coping with this very difficult situation introducing a simple and practical method at home to detect psychobiological stress, and prevent stress-induced health problems.

## **Method**

This is an observational quantitative prospective (2 transversal evaluations in different time periods to the same individuals) pilot study of 23 voluntary subjects 60 to 80 years old (13 women and 10 men) belonging to a middle class neighborhood from Caracas, Venezuela who underwent one day evaluation at home in the period from September 2019 to February 2020 (pre pandemic) and after were reevaluated from April 2020 to September 2020 (pandemic confinement period). In each individual we did a clinical exam, standard 12-lead ECG, routine laboratory tests, measured the Heart Rate Variability (HRV) parameters using a Chest Polar Electrode S810i for 5 minutes after a previous 20 minutes of supine rest and repeating it 3 times a day at home (9am 2pm 7pm) to have an average of the 3 measures. A Life Event Scale (Holmes & Rahe) and Beck Anxiety Inventory were also administered, in pre pan-

demographic and pandemic confinement period. Exclusion criteria were a history of COVID 19 infection, a positive PCR or a positive antigen swap test, positive serum IGM or IGG in serum or COVID 19 vaccination, any abnormality in the clinical exam or any routine lab test abnormality, use of betablockers, alcohol, caffeine, benzodiazepines, neuroleptics or illegal drugs 72 hour before the evaluation. The (HRV) data were collected in an onsite smartphone using a elastic electrode belt (Polar Electrode S810i) and saved in a Cardiomood Expert Software package and after exported for statistical analysis.

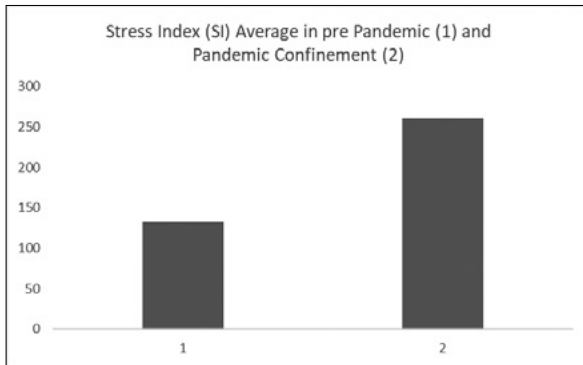
## Results/Discussion

Table I\*

Number	age	sex	H&R pre	H&R Pan	anxiet pre	anxiet Pan	BP	Abd Cir	HR	SI Pan	RMMSDpar	pNNS0 pan	SI pre	RMMSDPre	pNNS0 Pre	Blood Type
1	71	M	150	181	9	11	130/80	94	69	323.4		9	0.42	110.94	240	0.29 O Rh -
2	62	F	230	281	12	15	120/80	111	68	204	16.59	1.36	102	114.83	3.27	A +
3	63	M	135	545	19	26	114/75	103	72	246	37.72	8.76	178	375.98	4.13	A +
4	62	M	200	385	13	24	120/78	103	65	224	24.93	5.65	143	122.5	4.62	A +
5	70	F	150	300	5	16	130/84	103	68	362	60.56	6.87	262	147.4	0.74	O +
6	60	M	139	240	9	22	120/80	96	60	88	44.5	19.56	28	171.98	47.93	O +
7	60	F	150	245	7	19	110/68	104	81	257	17	0.04	146	17.21	1.2	A +
8	74	M	230	464	9	16	120/80	111	71	240	27	6.65	181	36.3	2.13	A +
9	65	F	236	519	6	24	135/81	89	100	259	16.1	0	238	16.62	2.01	A +
10	79	F	150	486	6	14	110/72	93	75	330	15.3	0.3	197	11.7	0	A +
11	65	F	220	519	11	24	130/81	89	100	259	16.1	0	238	16.2	2.01	A +
12	61	F	236	373	8	22	112/68	108	69	321	13.61	0	88	13.93	1.99	O +
13	62	F	350	900	6	12	100/60	85	52	86	30.98	9.8	71	47.95	22.33	O +
14	63	F	220	540	9	16	110/69	110	66	212	20.4	2.3	179	10.6	0.1	O +
15	65	F	236	580	9	25	120/80	117	63	123	18.36	0	194	88.8	2.01	O +
16	62	F	190	574	12	26	120/80	111	89	324	10.51	0	324	10.54	0	A +
17	83	M	300	549	13	23	129/68	114	76	504	8.27	0	408	20.43	0.44	A +
18	86	F	210	478	10	18	150/65	112	97	90	12.87	1.69	38	10.9	1.92	A +
19	60	F	248	678	9	18	120/80	91	85	306	67.85	4.76	161	30.21	12.57	A +
20	62	M	276	399	4	24	120/80	94	70	301	171.5	13.39	28	44.48	17.86	A +
21	80	M	159	450	7	20	130/80	105	80	192	713.69	7.98	17	1282.83	33.33	O +
22	62	M	220	550	9	22	120/80	100	75	365	16.63	0	204	13.16	0.38	A -
23	74	M	180	650	11	18	120/75	98	58	390	13.5	0.15	0	196	35.89	O +

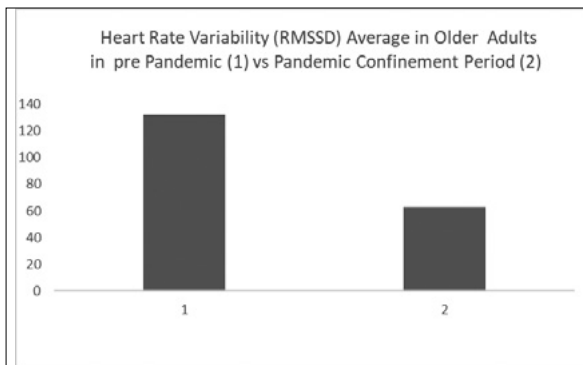
\*Table I: the collected data of 23 individuals.

**Graph I**



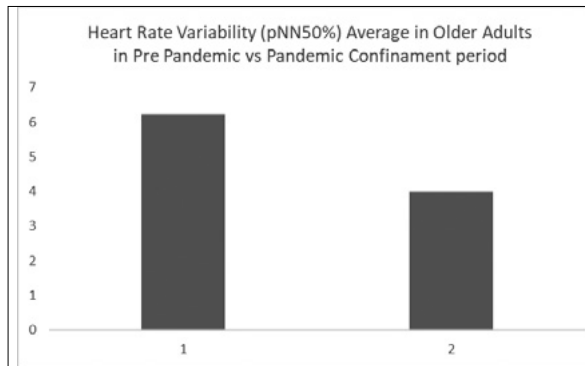
SI	pre	pan
Ave	132.1978	261.1478
SD	111.8224	
SE	81.77504	
T Test	0.001123	

**Graph II**



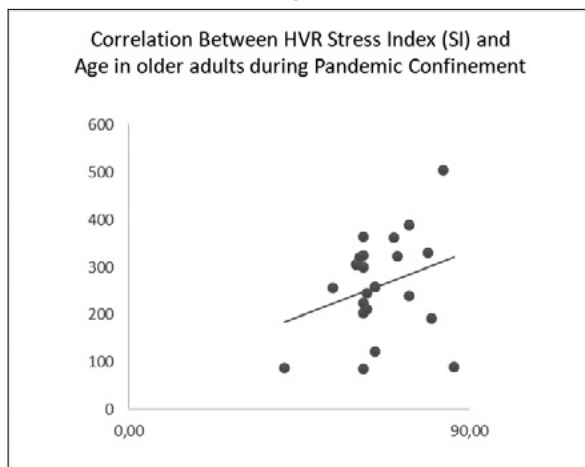
SMSSD	pre	pan
Ave	132.1978	63.13199
SD	265.4031	
SE	111.2695	
T Test	0.027532	

**Graph III**



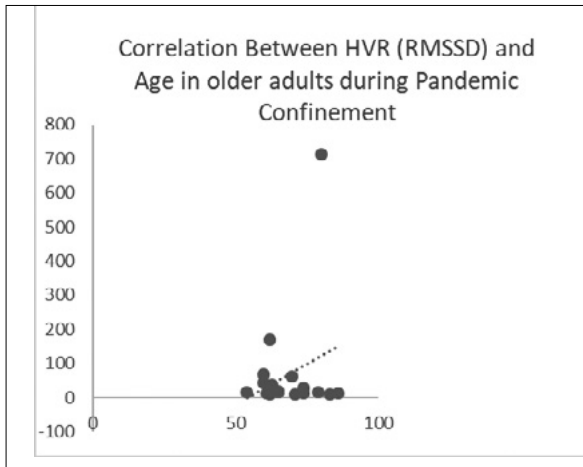
pNN50%	pre	pan
Ave	6.235435	3.996476
SD	7.037363	
SE	10.33646	
T Test	0.049955	

**Graph IV**



Pearson Correlation Coefficient: 0.17

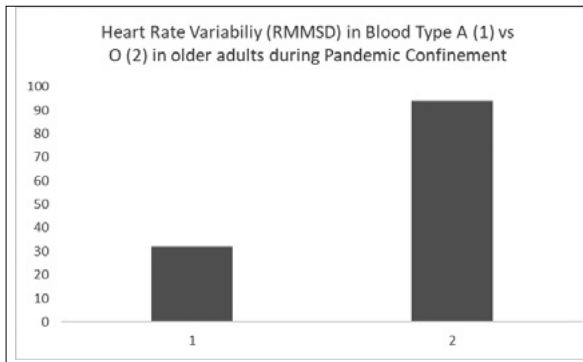
**Graph V**



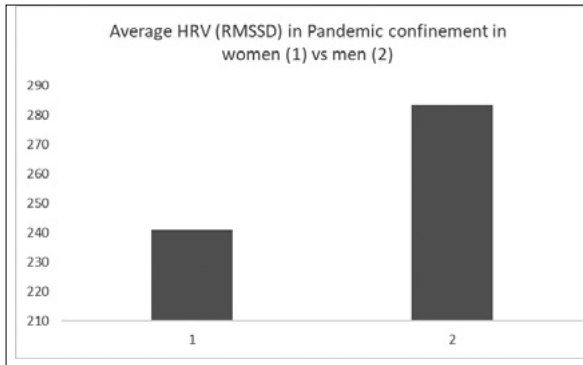
Pearson Correlation Coefficient: 0.27

**Graph VI**

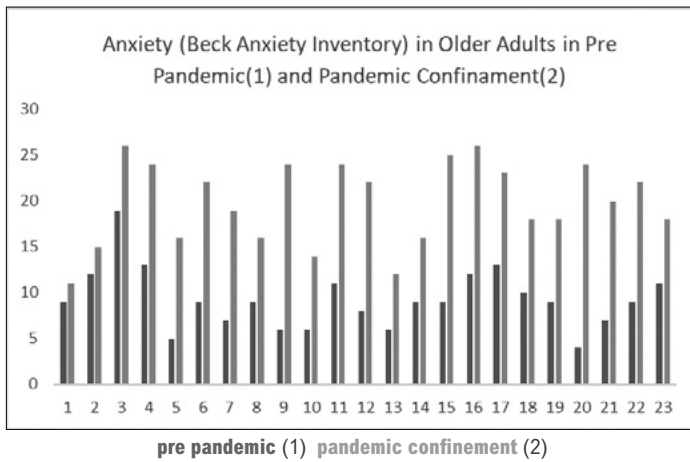
Average	A Type 32	O Type 94
---------	-----------	-----------



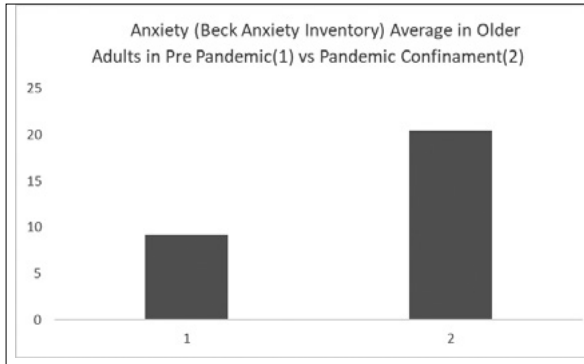
**Graph VII**



**Graph VIII**

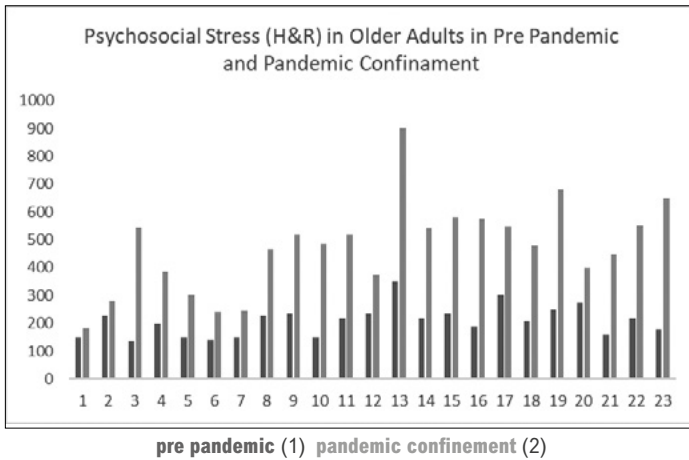


**Graph IX**



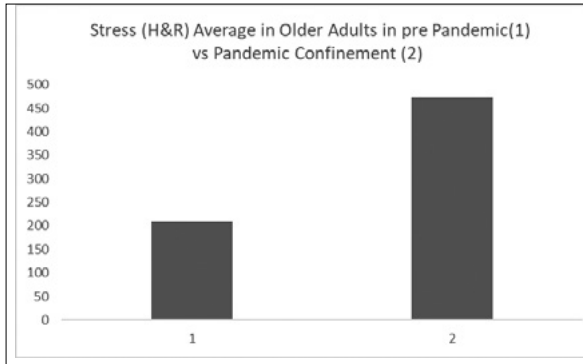
Ave	9.260869565	20.42857
SD	6.592046152	
SE	3.102398484	

**Graph X**



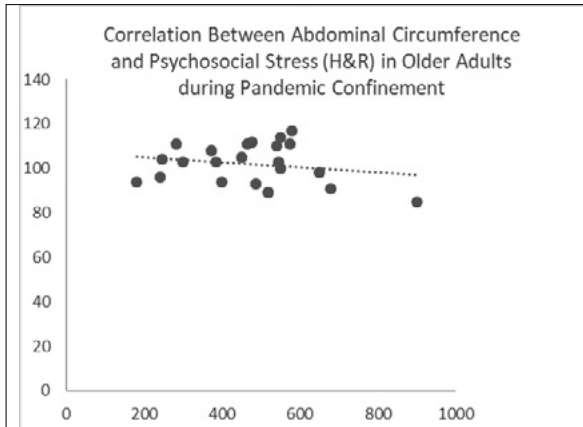
**Graph XI**





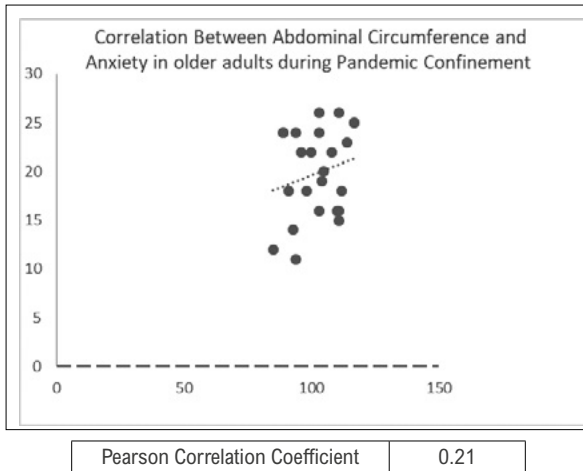
Average	209.3478261	473.3043
SD	53.44042493	159.523
SE	45.20365982	

**Graph XII**



Pearson Correlation Coefficient	0.20-
---------------------------------	-------

**Graph XIII**



**Graph I:** the Stress Index (SI) average in older adults in pre pandemic period was 133 vs 261 in the same individuals in pandemic confinement period ( $P < 0.05$ ), an statistical significant increase of this index means the in pandemic confinement period the individuals suffered a double psychobiological stress.

**Graph II:** the Square Root of Mean Squared Differences of Successive NN interval (RMSSD) average in older adults in pre pandemic was 132 ms vs 63 ms in pandemic confinement period as seen in ( $P < 0.05$ ), a statistical significant reduction of this variable is indicative of a strong parasympathetic withdrawal in the individuals in pandemic confinement period as compared to the same individuals in pre pandemic period. RMSSD is the short-term frequency domain HVR variable most used in considering the resting vagal tone. Even when the value is above the level of risk for cardiovascular health the significant reduction must be considered a sign of parasympathetic withdrawal and warrant further follow up of these individuals.

**Graph III:** Average HRV (pNN50%) in older adults in pre pandemic vs pandemic confinement period represent the percent of successive NN

Intervals in value of difference exceeds 50 ms. (pNN50%), the average in pre pandemic period was 6% vs 4% in pandemic confinement period ( $P<0.05$ ). This statistically significant reduction of this average pandemic confinement shows a concordance with the SI and the RMSSD average value and confirm the validate the method, suggesting an Autonomous Nervous System dysregulation, in these individuals in pandemic confinement.

**Graphs IV and V:** Pearson correlation coefficient HVR Stress Index (SI) and (RSMMD) and age in older adults during pandemic confinement showed a positive moderate trend (0.17), (0.27) respectively, meaning that the older the individual the higher the Stress indexes. In a study that involved 3176 men and 1238 women aged 44 to 69 years from the UK population-based cohort, HRV measures of short-term recordings at 3 time points over a 10-year period, Longitudinally, HRV measures decreased significantly (that is vagal withdrawal and sympathetic predominance in the Sino-atrial node) with aging in both sexes (8).

**Graph VI:** Heart Rate Variability (RMMSD) in Blood Type A (1) vs O (2) in older adults during Pandemic Confinement showed a HRV (RMSSD) average of Type A of 32 ms vs O Type of 94 ms, suggesting a predominance of the vagal component in Blood type O, several authors have associated and differentiated the ABO blood system with psychiatric disorders such as depression, anxiety and stress and, it has been found that people with Type O and has a 25% less of von Willebrand factor (VFW) and less incidence of coronary artery disease than types A and AB (9). Many publications have reported associations with ABO blood types and Sars-Covid 19 infection and spite between-study discrepancies, an overall consensus has emerged whereby blood group O appears associated with a lower risk of COVID-19, while non-O blood types appear detrimental (10).

**Graph VII:** The HRV (RMSSD) average in Pandemic confinement in women vs men was 241 ms vs 284 in men indicating that women had a more decreased vagal tone than men thus women had lower values HVR (RMSSD) than men in pandemic confinement and the difference

was statistically suggesting that men cope better at least “physiologically” to pandemic confinement. In a UK population cohort study women cardiometabolic problems were associated with faster decline in the standard deviation of all HVR variables than men whereas socioeconomic status, ethnicity, and habitual physical activity did not have significant effects on HRV trajectories. In a Venezuelan cohort studied by our group of 70 college students with high stress scores (>200 points) in Holmes and Rahe life event scale we found that women were more resilient than men to acute stress (11)

**Graphs VIII and IX:** Anxiety (Beck Anxiety Inventory) in older adults in pre pandemic was 9.26 vs 20.4 in Pandemic confinement, indicating that anxiety increased twice in Pandemic confinement period. Those values are concordant with the HVR measures meaning the increased sympathetic tone and decreased parasympathetic predominance in the were probably related to the increased anxiety during pandemic confinement.

**Beck Anxiety Inventory (auto-administered test) :**

Not at all	Mildly	Moderately	Severely
0	1	2	3
			0 1 2 3
Numbness or tingling			0 1 2 3
Feeling hot			0 1 2 3
Wobbliness in legs			0 1 2 3
Unable to relax			0 1 2 3
Fear of worst happening			0 1 2 3
Dizzy or lightheaded			0 1 2 3
Heart pounding / racing			0 1 2 3
Unsteady			0 1 2 3
Terrified or afraid			0 1 2 3
Nervous			0 1 2 3
Feeling of choking			0 1 2 3
Hands trembling			0 1 2 3
Shaky / unsteady			0 1 2 3
Fear of losing control			0 1 2 3
Difficulty in breathing			0 1 2 3
Fear of dying			0 1 2 3

Scared	0 1 2 3
Indigestion	0 1 2 3
Faint / lightheaded	0 1 2 3
Face flushed	0 1 2 3
Hot / cold sweats	0 1 2 3

The total score is calculated by finding the sum of the 21 items.

Score of 0-21 = low anxiety

Score of 22-35 = moderate anxiety

Score of 36 and above = potentially concerning levels of anxiety (12)

**Graphs X and XI:** Holmes and Rahe life event scale (H&R) average in Pandemic was found increased more than twice 473.3 in pandemic confinement vs prePandemic average 209.3, raising the odds to about 80% chance of a mayor stress-induced health problem according to the Holmes-Rahe prediction model (13).

The associations between people's trait-like patterns of stress in daily life stressor frequency, perceived stressor severity, affective reactivity to stressors, and negative affect in laboratory-assessed heart rate variability (HRV) in a study of 909 participants ages 35-85 in the United States, demonstrated that people with greater perceived stressor severity had lower, RMSSD, Individuals with more pronounced affective reactivity to stressors also had lower levels of HRV indices; RMSSD; HF-HRV, Furthermore, aggregated daily negative affect was linked to reduced RMSSD, the conclusion was that individual differences in daily negative affect and responses to daily stressors were strongly related to cardiovascular autonomic regulation of such stressors (4).

**Graph XII:** the correlation of Abdominal Circumference and Psychosocial Stress (H&R) in Older Adults during pandemic confinement showed an inverse moderate trend meaning that the higher the psychosocial stress the less the abdominal circumference, that could be explained because individuals with higher psychosocial stress in pandemic confinement and severe humanitarian crisis had less food supply and consequently suffered weigh loss/decreased abdominal circumference. On the contrary chronic psychological stress is an emerging risk factor that prospectively predicts increased abdominal fat in UK Whitehall popula-

tion cohort (12).

**The Holmes-Rahe Life Stress Inventory The Social Readjustment Rating**

1. Death of spouse	100
2. Divorce	73
3. Marital Separation from mate	65
4. Detention in jail or other institution	63
5. Death of a close family member	63
6. Major personal injury or illness	53
7. Marriage	50
8. Being fired at work	7
9. Marital reconciliation with mate	45
10. Retirement from work	5
11. Major change in the health or behavior of a family member	44
12. Pregnancy	40
13. Sexual Difficulties	39
14. Gaining new family member (birth, adoption, older adult moving in	39
15. Major business adjustment	38
16. Major change in financial state (A lot worse or better than usual)	38
17. Death of a close friend	37
18. Changing to a different line of work	36
19. Major change in number of arguments with spouse (a lot more)	35
20. Taking on a mortgage (for home, business, etc.)	31
21. Foreclosure on a mortgage or loan	30
22. Major change in responsibilities at work (demotion)	29
23. Son or daughter leaving home (marriage, college, military, etc.)	29
24. In-law troubles	29
25. Outstanding personal achievement	28
26. Spouse beginning or ceasing work outside the home	26
27. Beginning or ceasing formal schooling	26
28. Major change in living condition (i.e., new home, remodeling, deterioration, etc.)	25
29. Revision of personal habits (dress, associations, quit smoking, etc.)	24
30. Troubles with the boss	23
31. Major changes in working hours or conditions	20
32. Changes in residence	20
33. Changing to a new school	20
34. Major change in usual type and/or amount of recreation	19

35. Major change in church activity (i.e. a lot more or less)	19
36. Major change in social activities (i.e., clubs, movies, visiting, etc.)	18
37. Taking on a loan (i.e. car, tv, freezer, etc.)	17
38. Major change in sleeping habits (i.e. a lot more or less)	16
39. Major change in number of family get-togethers (a lot more or less)	15
40. Major change in eating habits	15
41. Vacation	13
42. Major holidays	12
43. Minor violations of the law (i.e., traffic tickets, jaywalking, etc.)	11

150pts or less means a relatively low amount of life change and a low susceptibility to stress-induced health problems.

150 to 300pts implies about a 50% chance of a major stress-induced health problem in the next 2 years.

300pts or more raises the odds to about 80% chance of a major stress-induced health problem according to the Holmes-Rahe prediction model (13).

## Conclusions

- 1) The Stress Index (SI), the Square Root of Mean Squared Differences of Successive NN interval (RMSSD) and the percent of successive NN Intervals in value of difference exceeds 50 ms. (pNN50%) showed a statistical significant difference in pre pandemic vs pandemic confinement of a strong parasympathetic withdrawal in individuals in pandemic confinement due to decreased vagal tone in the sinoatrial node (SAN) and predominance of the sympathetic, probably related to coping to the pandemic confinement and humanitarian crisis.
- 2) Pearson correlation coefficient between HVR Stress Index (SI) and age during pandemic confinement showed a positive moderate correlation suggesting that the older the individual the higher the HVR Stress Index.
- 3) Heart Rate Variability (RMSSD) average resulted statistically significant higher in O blood type vs non O blood type indicating a parasympathetic predominance in them in pandemic confinement suggesting being more protected to stress related diseases.

- 4) Women had lower values HVR (RMSSD and pNN50%) than men in pandemic confinement the difference was statistically significant indicating vagal withdrawal in women as compared to men suggesting that men cope better at least “physiologically” to pandemic confinement. Beck Anxiety Inventory average increased twice in pandemic confinement (in women and men) as compared with pre pandemic period and was positively correlated to the HRV measures suggesting that decreased parasympathetic tone and increased sympathetic predominance were related proportionally to the anxiety during pandemic confinement.
- 5) Holmes & Rahe life event scale (H&R) average increased twice in pandemic confinement (in men and women) as compared with the pre pandemic period, raising the odds to about 80% (Holmes-Rahe prediction model) chance of a stress-induced health problems in pandemic confinement.
- 6) HRV measured by the Chest Polar Electrode S810i and saved in a Cardiomood Expert Software package is a simple and practical method to assess the HRV in individuals suffering stress and anxiety in pandemic confinement in an already affected population by a severe humanitarian crisis.
- 7) Our next aim will be to complete the study with new HVR measures and psychometric tests to the same individuals once the Sars 2-COVID 19 pandemic will be over to compare the values in pre pandemic and post pandemic periods, augmenting the number of individuals in this study.

## References

- 1 Kleiger R., Stein P., Bigger T. Heart Rate Variability: Measurement and Clinical Utility. *A.N.E.* 2005;10(1):88–101
- 2 Laborde S, Mosley E, Thayer J. Heart Rate Variability and Cardiac Vagal Tone in Psychophysiological Research – Recommendations for Experiment Planning, Data Analysis, and Data Reporting. *Frontiers in Psychology.* (8) Feb. 2017.



- 3 Acharya, U R. Joseph K.P., Kannanthal, N., Lim, C.M. Sury, J.S. Heart Rate Variability: A review. *Medical and Biological Engineering and Computing*. 2006; 44, 1031-1051.
- 4 Gemelin, F.X. Berthoin, S., Bosquet, L. Validity of the polar S810 heart rate monitor to measure R-R interval at rest. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 2006; 38, 887-893.
- 5 Cervantes, J. C., Font, J.R., Capdevila, L. Heart Rate Variability and precompetitive anxiety in swimmers. *Psychothema* 2009. Vol 21 (4) 531-536.
- 6 Pena J. R., Marques S., Nunes M., Leon N., Weksler B., Weksler D., Lopez M.A., Islam S., D'hoy C., Tortolero I., Cardenas O., Poveda J.M. Court Side Heart Rate Variability as a Marker of Psycho-biological Stress in Elite Junior Tennis Players in Venezuela. *Journal of the American College of Cardiology (Abstract-20-A-18782-ACC)*. June 2020.
- 7 D'Ascenzi F., Alvino F., Natali B., Cameli M., Palmitesta P., Boschetti G., Bonifazi M., Mondillo S. Precompetitive assessment of heart rate variability in elite female athletes during play offs. *Clin Physiol Funct Imaging*. 34, 230-236. 2014.
- 8 Jandackova V., Scholes S., Britton A., Steptoe A. Are Changes in Heart Rate Variability in Middle-Aged and Older People Normative or Caused by Pathological Conditions? Findings From a Large Population-Based Longitudinal Cohort Study. *J Am Heart Assoc*. 2016;1.
- 9 Yepez J C., Poveda J M., Pena J R. Resiliense, Stress, Anxiety, Depression and Gender in Correlation with the ABO Blood System and the Globular Erythrocyte Sedimentation Rate. Thesis. Universidad Autonoma de Madrid. 2011.
- 10 Le Pendu J., Breiman A., Rocher J., Dion M., Ruvoën-Clouet. ABO Blood Types and COVID-19: Spurious, Anecdotal, or Truly Important Relationships? Review. *A Reasoned Review of Available Data. Viruses*, 13,60.2021.

- 11 Brunner E., Chandola T., Marmot M., Prospective effect of job strain on general and central obesity in the Whitehall II Study. *Am J Epidemiol.* 2007; 165:828–837.
- 12 Beck A.T., Brown G., Steer R.A., An inventory to measure clinical anxiety. Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 56, 893-897.
- 13 Holmes T., Rahe R. Holmes-Rahe Social Readjustment Rating Scale, *journal of Psychosomatic Research.* Vol II, 1967.

---

## ***New times - the new lenses in research philosophy in psychology?***

**Marzanna Farnicka**

Head of Family Psychology Unit, Institute of Psychology Zielona Góra University, Poland

Correspondencia: marzanna@farnicka.pl

### **Abstract**

The article attempts to conduct a critical analysis of dualism in psychology and search for an integrative methodological solution on the ontological, epistemological, radiological, and practical levels within psychological research and practice in the facing rapid technological changes in the way of life. The author presents two areas of problems of epistemological nature (the adopted nature of reality, the purpose of psychological research) and the need to reconcile the Hamletian attitude (which involves individual orientation, interpretationism) with the Fortinbrasian one (connected with the utilitarian and statistical approach). The author points to the possibility of recultivating Lewin's idea of action research in contemporary psychological research, which would consider the dynamics of bio- psycho-social processes.

**Key words:** axiology, awareness, integrative approach, identity of psychology, methodology, reflective processes, research philosophy.

## Introduction

Philosophers and sociologists of knowledge describe the contemporary world as ambiguous and variable. Now we see that more and more labs around the world are implementing technology, especially Virtual Reality, Augmented Reality, Pupillometries as positive instruments capable of facilitating more efficient and healthy interpersonal communication. and growth. The dynamics associated with rapid changes in the way of using technology are a challenge for researcher who studied and diagnosed psychological processes such as violence and personal development or therapy (Kim & Steiner, 2016). Current research tools are not always adequate and force one to reconsider the curriculum boundaries, facts, and trends in socio-psychological trends.

Earlier discourses underscored the implications of neurotechnoseducation for psychology and education. In psychology, we stopped testing some theories against various backgrounds and started treating them as universal. The predominance of genes, brainpower, and a technological context make us a global village with the illusion that we will all be the same. This is largely true, but perhaps the source of the progress of psychology as a science that predicts and explains human behavior better than ever before is in the undisclosed and not well-explained differences. Using the dialectical mechanism this article attempts to show the next stage of development in philosophy of research methodology (Brandom, 2019). Obviously, methodology is a philosophy of research but George Hegel or Thomas Kuhn assumptions show the mechanism of changes in the dialectics of science (thesis, antithesis and synthesis or revolutionary cycles of changes). But now after the experience of two years of mainly „on - line life” the question of the way of changes is still important. Maybe the dialectic model is not appropriate? Maybe we are the witness of global and revolutionary way of changes? If it is true what we should implement in research philosophy in psychology?

Below some points important to explain the problems in the current methodological situation was presented.

The turn of the 20th and 21st centuries brought numerous challenges. In the 20th century we had a specific Hegelian change in values from rationalism, via individualism to social responsibility. According to Slavoj Žižek, in the 20th century and the first two decades of the 21st century, we have still been observing a Hegelian cycle of changes (Meaking, 1999, Nedoh, 2016).

We are starting the 21st century with the crisis heritage which has to have a profound effect on scientific developments as the century progresses. Modern psychology changed in the 20th century. From focusing on behavior and psyche, now psychology is between biology (neurosciences), spirituality, economy, and behavior. In today's world, the researcher (and the diagnostician) has a lot of methods to choose from when approaching a research problem (e.g. making a diagnosis, examining a research hypothesis). In the case of psychology, the choice is determined by the adopted paradigm and its ontological and epistemological assumptions (Denis, Young, 2019). In the case of diagnosis - in addition to the accepted theory, the economic, social, and ethical costs of gathering information determine the choice (Todd, Nerlich, McLeown, Clark, 2004). The diversity of paradigms, and research and diagnostic practices results in chaos, which is frequently described in the literature (Roth, 1987). Despite the solutions suggested in the literature that are to help the researcher (the diagnostician) find suitable models to understand and interpret phenomena examined among the reality (the assumptions of the researcher), the study (the design, procedure. and its capabilities), and the subject of the study (the reality of the respondent) there are still numerous problems, tensions, and conflicts related to their choice that require reflective consideration (Chamberlain, Creamer, Finch, 2020).

It is worth to underline the key moment I which we are as a human race. We have a global experience of change the life environment from reality

to virtual. That experience is good starting point to discuss the role of technology in individual development and therapy.

The same should happens in research methodology. After the prevalence of biological approaches, the social approach, which does not take into account the hard methodology of nature research, becomes dominant. At present a return to research based on Popperian, physical, and biological methodologies is visible. The ubiquitous emphasis to apply Evidence-Based - Practice (APA, 2006), which attempts to sort out the current state of psychological research, is noticeable. There is nothing wrong with this, provided that the essence of humanity is not reduced to time, frequency, and intensity. Are mental facts evidence-based? Are the motives and social climate evidence-based?

## **What Now? Challenges and Problems in new reality**

Of course, classically we have two main problems to answer: what is the nature of reality? and what is the nature of the examination?

The requirements of methodology to be objective, replicate, complex, and multidimensional force researchers to select appropriate methods for their studies (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Reflection resulting from its postulates requires greater precision and recognition of all studied phenomena.

Here are the most frequently discussed classic areas of the dispute over the nature of reality and the research process in psychology. What will be the next stage in time with neurotecnoeducation, neuromarketing and virtual interpersonal relations?

The description of ongoing research processes and phenomena is another problem. The researcher has a choice between a comprehensive description and a fragmentary, semantic and contextual description based on statistical probability and between a dynamic description (in

the process) and a static one (at a given moment). Classic proponents of the ecological approach claim that simplifications which involve the removal of the studied phenomena from their context, constitute an obstacle in understanding their essence (Thelen, & Smith, 1993). In this approach, only the constructivist view considers the complex and non-deterministic concept of the subject's learning mind, the importance of the relationship with the environment, and previous experience (Klus – Stańska, 2010).

The history of psychological research shows that one of the attempts to introduce the third way was made by Kurt Lewin (1946). The term "action research" was used in the work "Action Research and Minority Problems" (Lewin, 1946). In this article, K. Lewin pointed out that action research allowed studying both the conditions and the effects of various forms of activity in a given situation. The first and model action research described in the article was on inter-racial relations. The author developed action research as a scientific method that could serve practitioners to solve specific social problems. It should be noted that neither Lewin nor his successors questioned the research goal. Also, they recognized the hierarchical relationship between theory and practice and they emphasized the importance of context and reflection on action and in action (the issue of reception and interpretation) as crucial in the creation of theory and the practice of scientific research and interventions. They were of the opinion that the goal of action research should be solving problems in a practical way and creating new ways of understanding on the basis of these solutions. Lewin's work in this field led him to the creation of a model that described the elements of the change process (Orne, 1962).

Presented discussion can also be conducted from the classical perspective of the classical distinction between categories in the philosophy of science: praxis, theoria, and techne (Bernstein, 1971). Since the discussion on accepted paradigms was started in the anthropology of science, functionalism and interpretivism have emerged, which allow the use of different methods depending on research problems, questions, or research goals. But also, these paradigms have their li-

mitations. However, by accepting a specific paradigm the researcher or diagnostician makes assumptions about the nature of the phenomenon being studied and the specificity of the examined problem. In the postmodernist approach (especially the involved approach), it is assumed that achieving holistic results and a comprehensive description of phenomena is possible thanks to embedding research in Aristotle's category of praxis (conscious and engaged action) that the ancient philosopher distinguished from *techne* (skillful production of objects and mastery in the realization of objectified tasks), and *theoria* (an action that deals with knowledge for itself (Habermas, 1990)).

From the perspective of the researcher's practice, in the above-mentioned approaches one can notice a few key assumptions (epistemological and ontological ones), which, for the sake of presentation, can be treated as mutually exclusive. The differences among them refer mainly to

- (a) the perception of objectivism (objectivity - subjectivism),
- (b) the language of analysis (neutral - context),
- (c) the purpose of research and explanation (searching for general laws and cause-and-effect relations versus understanding and interpreting phenomena),
- (d) a possible method of measurement, and
- (e) the way of conducting the analysis (exploratory or confirmatory research).

It should be emphasized that the differences in research do not result only from adopted assumptions on the research objectives and methods, but also concern the assumptions regarding the nature of reality and the place of values (including the subjectivity of the individual) in science (Carter, & Little, 2007; Coolican, 2014, Rorty, 1979). The possibility of neurotechnology impact should be taken under account too. It also indicates the need to distinguish details contained in the context and enables a new type of meta-analyses and generaliza-

tions related to elements inherent in the research itself. In connection with the current fashion for integration research, attempts to revive the idea of action research reveal a fairly long tradition of psychological research in this approach (Allen, & Starr, 1982). The full study design should consider person variables, environment variables, and person by environment variables P, E, & P\*E (Attitude-treatment-interaction or person-environment interaction). Obviously, there are multitudes of P variables (knowledge, skills, personality, etc), and E variables (culture, history, media, methods of education, etc.). From this perspective the long – term interactions between individual P and her/ his environment E created by impact of neurotechnology could be a problem of diagnosis the of the individual's situation.

## Conclusions

To conclude the paper, as a metaphor for Hegel's idea, I will use constructs created by Shakespeare in his play Hamlet. I will pay special attention to the two figures of Hamlet and Fortinbras (Foakes, 1993). Hamlet - the main character of the play, has many doubts and hesitations on possible alternatives and actions. Reading or seeing Hamlet the reader or the viewer penetrates the depths of human consciousness. Contrary to Hamlet, Fortinbras is a man of action who is liable to be reckless and has to be reined in by his uncle. He makes decisions quickly and springs into action. He is in total opposition to Hamlet. He is a man of few words, whereas Hamlet dwells on thoughts and ideas at length (Foakes, 1993).

Shakespeare also had a practical reason for bringing Fortinbras on to the stage at the end of the play. The stage is strewn with dead bodies. Fortinbras instructs his officers what to do next. The end is the beginning of the new period. But as we know, this is not the only solution. We are beyond the fight for one throne. One can imagine that they could both appear in one scene as they were both created in Shakespeare's mind.



Multidimensional research plans that will allow one to learn about changes over time, not only in the form of the obtained probability index, or activated biochemical processes but also concerning the context and life situation of an individual. The full study design should consider person variables, environment variables, and person by environment variables P, E, & P\*I (Attitude-treatment-interaction or person-environment interaction). Obviously, there are multitudes of P variables (knowledge, skills, personality, etc), and E variables (culture, history, media, etc.).

Waiting for the optimal research paradigm that will allow one to study (observe, understand, predict, treat, design) the determinants of mental processes and observable human behavior in their various environments and contexts, several postulates have been presented on a new way of collecting and interpreting data in addition to collecting and interpreting biological and social facts. Reflections on action research allow looking at the research process from a different perspective. Thanks to this approach, more attention should be paid to the process of communication in the research process, as well as on reflexivity, processes occurring on the side of the respondents and researcher, ethical issues, and the informed consent of the respondent, and the contextuality of undertaken actions. In any research process, there is space for cooperation and collaboration (Habermas calls it an “open communication space”). This element is necessary to exchange experience, interpret, give meaning to action, and to (re)construct the meanings of actions undertaken from the perspective of the subject, the object, and the observer (Habermas, 1992). Another important aspect is the role of the respondent’s awareness and reflection in the research procedure. This includes both the perception of phenomena, their interpretation, and cognitive modification. It can be pointed out that the awareness of observed changes is the source of cognition, the way to formulate action-oriented knowledge following Giddens’ idea that “experiencing every moment reflectively means increased awareness of one’s thoughts, feelings, and sensory experiences” (Giddens 1991, p. 99). Therefore, the risks resulting from the specific procedure of action research refer to the problem of the activity of subjects (the roles of the researcher and the respondent are blurred) and their critical analysis of own ac-

tions, which takes into account its contextuality and possible outcomes and without which effective operation in a constantly changing reality is impossible. The researcher's task is to find a golden mean between the role of the privileged observer, analyst and critic, and the position of the objective reporter (Susman, Evered 1978).

Processes of conscious reflection form interactions that should find their operationalization in research procedures and plans. Therefore, in this approach, the subject of exploration is not only the research procedure and the intervention procedure aimed at introducing a specific action (and assumed specific changes), but also an analysis of many factors that accompany it. Here the issues of the correctness of perception and the loss of objectivity in the research emerge. However, it is not the only critical point of this approach.

If we, as psychologists, are to engage more fully with the complex range of experiences, images, and practices that now compel modern life subjects and affect their expression of needs, interests and desires, we must take these global (universal and specific) developments seriously. That is the question about professional knowledge from neurotechnology, - marketing impact of psychologist, therapist.

This article is aimed at presenting new incisive perspectives on research and diagnosis process related to the research dimensions of theory, methodology, and policy that might deepen our understandings of diagnostic practices, as well as the existential challenges that contemporary psychology faces in these tumultuous times of technical change occurring between biological or social determinism and extreme individualism and subjectivity. Because we are talking about identity of psychology in the making rather than facts, this article is necessarily speculative; it aims to provoke discussion and establish a new research agenda for work on adequate methodology in the 21st century not only in psychology.

## References

Allen, P.M. & Varga, L. (2007). Complexity: The Co-evolution of Epistemology, Axiology and Ontology. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 11(1), 19–50.

Allen, T. F. H., & Starr, T. B. (1982). *Hierarchy: Perspectives for ecological complexity*. University of Chicago Press.

APA Presidential Task Force on Evidence Based – Practice (2006). Evidence Based Practice in Psychology *American Psychologist*, 61 (4), 271-285.

Brandom, R. (2019). *A Spirit of Trust: A Reading of Hegel's Phenomenology*, Harvard University Press.

Carter, S.M. & Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 17(10), pp.1316–1328.

Chamberlain K., Creamer G., & Finch H.W. (2020). Methods in psychology: Opening a dialogue, *Methods in Psychology*, V. 2, 2590-2601. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.1000>

Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*, 6th ed. Hove: Psychology Press.

Davis, J. (1994). *Prelude to the Great Society: Cultural Change in the 20th Century America*. Honors College Capstone Experience/ Thesis Projects. Paper 78. [http://digitalcommons.wku.edu/stu\\_hon\\_theses/78](http://digitalcommons.wku.edu/stu_hon_theses/78)

Denis, D., & Young, B. (2019). Methodology in Psychology. In R. Sternberg & W. Pickren (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Intellectual History of Psychology* (pp. 29-62). Cambridge University press.

Edmunds, J., & Turner, B.S. (2005). Global generations: social change in the twentieth century. *The British Journal of Sociology*, 56, 559-577. doi:10.1111/j.1468-4446.2005.00083.x

Foakes, R.A. (1993). Hamlet versus Lear, *Cultural Politics and Shakespeare's Art*, pp. 12-44.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511518867.003>

Giddens A. (1991). *Modernity and Self – Identity*, Stanford: Stanford University Press.

Habermas J. (1990). *Theory and practice*, Beacon Press.

Habermas J. (1992). *Postmetaphysical thinking: Philosophical Essays*, Cambridge University Press.

Hepburn A., & Wiggins S. (2007). (Eds.). *Discursive Research in Practice*, Cambridge University Press.

Hood, R. W. (2001). *Dimensions of Mystical Experiences: Empirical Studies and Psychological Links*, Rodopi

Kemmis S. (2005). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas [in:] Reason P, Bradbury H, (ed.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (p. 91–102). London: Sage.

Kim, Y., & Steiner, P. (2016). Quasi-experimental designs for causal inference. *Educational psychologist*, 51(3-4), 395-405.

King, M. (1988). *How to make Social Crime Prevention Work: The French Experience*, NACRO.

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Żak Press.

Lewin, K., (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*, New York: Harper & Row.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4): 34-46

Meakin J. (1999). A 20 th – Century Retrospective, *Society and Culture, Vision*, <https://www.vision.org/20th-century-retrospective-looking-back-age-extremes-801>

Nedoh B. (2016). (ed.). *Lacan and Deleuze: A Disjunctive Synthesis*, Edinburgh University Press, 2016, p. 193.

Petersen, A. (2016). On Popper's Contributions to Psychology as a Part of Biology. In J. Shearmur & G. Stokes (Eds.), *the Cambridge Companion to Popper* (pp. 69-103). Cambridge University Press.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Roth, P. A. (1987). *Meaning and method in the social sciences: The case for methodological pluralism*. Ithaca: Cornell University Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*/William R. Shadish, Thomas D. Cook, Donald T. Campbell. Boston: Houghton Mifflin,.

Susman, G.I, and Evered, R.D. (1978) *An Assessment of the Scientific Merits of Action Research*. *Administrative Science Quarterly*, 23, 582-603.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1993). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge. MA: MIT Press.

Todd, Z., Nerlich, B., McLeown, S., & Clarke, D. D. (2004). *Mixing methods: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Psychology Press.

---

## ***Plan de formación en atención a la diversidad para docentes***

**Hugo Daniel Yahari**

Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Nacional de Pilar, Paraguay

Correspondencia: shakekuku@gmail.com

### **Resumen**

Proporcionar una atención oportuna a la diversidad, es, sin lugar a duda, un desafío para los sistemas educativos. En este marco, se hace necesario inspeccionar las políticas para la inclusión educativa de todos los niveles. A tal efecto, abordar la necesidad de incorporar el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje al proceso de formación inicial del profesorado de Educación Escolar Básica en la República del Paraguay como estrategia para la atención oportuna a la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo a asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia a los servicios educativos, a través de la aplicación de normativas vigentes, la dotación de herramientas oportunas y la formación académica del profesorado dentro de los actuales lineamientos para una educación inclusiva de calidad. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, enmarcada bajo un diseño no experimental, la recolección de información se da sin manipulación deliberada o intencional, pues se tomarán tal y como se presentan en su contexto, como así también, mediante la revisión de resultados de una serie de estudios en las que se evidencian demandas de formación e información oportuna respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje. Entre las conclusiones, resalta la idea de reconocer las necesidades, motivaciones e intereses del alumnado universitario como las bases para una educación que responda a la diversidad desde la equidad.

**Palabras clave:** educación inclusiva, formación profesional, diversificación de la educación, diseño universal para el aprendizaje, atención a la diversidad.

---

## ***Neuroeducación y autismo***

**Viviana Sofía Sánchez Bobadilla**

Universidad Complutense de Madrid. Universidad Católica Nuestra señora de la Asunción, Paraguay

Correspondencia: viviansa@ucm.es

### **Resumen**

La neuroeducación surge como una nueva disciplina que se centra en el estudio de las funciones cerebrales y su relación e influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: analiza el desarrollo del cerebro humano y su respuesta a los estímulos, y estos efectos se transforman posteriormente para desarrollar / facilitar el conocimiento (Mora, 2013). Para que este proceso funcione de la mejor manera, son numerosos los trabajos que señalan que la emoción y la motivación son claves (Mora, 2020). Esta disciplina ha aportado a la educación elementos para la práctica de la atención a la diversidad.

En el sistema educativo asisten estudiantes de diferentes contextos, múltiples realidades y dentro de esa diversidad están los estudiantes con trastorno del espectro autista.

Se llama “trastorno del espectro” porque los estudiantes con TEA pueden tener unas características diferenciales, con una intensidad y sintomatologías diferentes.

Entre estas características podemos encontrar estudiantes con dificultades para hablar con los demás, con el entorno, y que no mantienen el

contacto ocular cuando se les habla. Además, pueden tener intereses limitados, restrictivos y comportamientos repetitivos. Pueden pasar mucho tiempo organizando cosas o repitiendo una frase una y otra vez. Parecen estar en su “propio mundo”, o disfrutando de una experiencia que ellos la construyen de acuerdo con lo que perciben (Schneider, 2017).

Para la atención a estos estudiantes con sus realidades, es de vital importancia tanto la formación de los profesionales como en el contexto educativo en el que desarrollan su actividad.

No cabe duda de que la formación del profesorado que atiende a estos estudiantes es uno de los temas más utilizados en el análisis del panorama educativo, especialmente en la práctica docente. Nos preocupa la coherencia entre los métodos diseñados para educar a niños y jóvenes, y la forma en que se prepara a los futuros maestros.

**Palabras clave:** neuroeducación, autismo, enseñanza, aprendizaje, formación.

## Introducción

Se define la neurociencia como el conjunto de ciencias y disciplinas científicas, y académicas dedicadas a entender el funcionamiento del sistema nervioso enfocando en la atención del funcionamiento cerebral, en coherencia con la conducta y el comportamiento (Gago & Elgier, 2018). Dentro de los aportes de la neurociencia se encuentra la comprensión de los procesos de aprendizaje con la neurociencia cognitiva y la neuroeducación con aportes para mejorar las prácticas de enseñanza y optimizar el aprendizaje (Araya-Pizarro, 2019; Pastén, 2019).

En la actualidad, las neurociencias aportan nuevos planteamientos, referencias basadas en la evidencia de las implicaciones que tiene cada uno de los métodos para mejorar el funcionamiento del sistema nervioso central y el proceso de enseñanza aprendizaje, y para interactuar con este tipo de problemas.



## La neuroeducación

Una de las aportaciones de la neurociencia es la neuroeducación, como una disciplina en la que se fusionan los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es una nueva visión de la enseñanza, que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro (García Cerdán, 2017). Supone una nueva mirada, que se basa en lo que el conocimiento del funcionamiento del cerebro puede aportar al ámbito de la educación. Es un campo lleno de grandes posibilidades, que proporciona herramientas útiles para la docencia (Mora Teruel, 2013). En este campo de análisis, la neuroeducación nos brinda la posibilidad de enseñar a los menores con trastorno del espectro autista a partir de comprender su funcionamiento cerebral, cómo aprenden y cómo los docentes pueden enseñarle, ayudarle y facilitar este proceso.

Durante los últimos 25 años se han recopilado de las ciencias cognitivas y la neurociencia conocimientos para dar unas bases explicativas a la neuroeducación y neurodidáctica.

Algunos de las recopilaciones explicativas se exponen a continuación.

### 1 La plasticidad cerebral y neurogénesis

La capacidad de adaptación del cerebro durante toda la vida y su capacidad de crear constantemente nuevas neuronas y conexiones entre ellas si se le provee de la estimulación adecuada, se debe su plasticidad, que es uno de los descubrimientos más relevantes de la neurociencia (Sierra Benitez & León Pérez, 2019).

### 2 Las neuronas espejo

Cuando realizamos una acción como cuando observamos a alguien realizarla, incluyendo también las expresiones emocionales, se activan las neuronas espejo, que son un grupo de células cerebrales.

Estos conocimientos sobre las neuronas espejo son muy importantes para la neuroeducación o neurodidáctica (García, 2008).

### 3 Emociones y aprendizaje

No se puede hablar de un proceso de aprendizaje significativo si no se toma en cuenta las emociones en ese proceso. Las emociones son una parte clave de la neuroeducación. El saber manejar las emociones beneficia positivamente el proceso de aprendizaje, que el educando identifique las emociones que experimenta y saber gestionarlas sin perjudicar su proceso de aprendizaje. Hay una interacción de las emociones y los procesos cognitivos para que el aprendizaje del educando sea significativo (García Retana, 2011).

### 4 Trastornos del aprendizaje

Aquí tenemos avances muy importantes que nos permiten dar respuestas más oportunas durante el proceso de aprendizaje, considerando que existen formas diversas de cómo aprende cada educando, porque la construcción biológica, emocional y social son particulares a cada uno: cognitivo, afectivo y fisiológico (Judith, 2018).

### 5 La influencia de la genética y la experiencia en la construcción de nuestros conocimientos

Siempre hubo debates muy fuertes de que lo que somos se debe a nuestra experiencia o genética. En la actualidad la mayor parte de los expertos coinciden en que ambas se complementan para nuestro desarrollo.

La genética es la responsable de sentar las bases de nuestras habilidades y capacidades según cómo se determine en su construcción, y la experiencia desde los procesos de enseñanza-aprendizaje se responsabiliza de actuar sobre ello. A continuación realizamos una revisión sobre el trastorno del espectro autista y sus modos de aprendizajes.

## El trastorno del espectro autista

Desde los años setenta se ha extendido la definición de autismo hacia el concepto de trastorno de espectro. Riviere (1998), citado por Cynthia Vallejos en 2013, consideró el autismo como un continuo de diferentes dimensiones con el objeto de reconocer lo que hay de común y de diferente entre las personas con autismo y aquéllas que presentan rasgos autistas en su desarrollo. De este conjunto de dimensiones que sistemáticamente se ven alteradas en los trastornos del espectro autista (TEA), nos vamos a centrar en las capacidades de la comunicación y la teoría de la mente, siendo estos dos referentes los que más dificultades nos dan en cuanto a la inclusión, ya sea escolar o social de los niños con autismo. El autismo es una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia, y constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, educativo y familiar.

A lo largo del tiempo se fueron desarrollando a partir de investigaciones diferentes metodologías de intervención para así dar respuesta a la manera de cómo comunicarnos, socializar y mejorar con la intervención el comportamiento de las personas con autismo (Happe, 2011). Desde esa triada de alteraciones (la socialización, comunicación e imaginación) debemos construir el aprendizaje, tanto el cómo aprenden como en la forma en el cómo enseñamos alumno-profesional-maestro. Las personas con TEA tienen un modo distinto de pensar, por lo tanto un modo distinto de vivir, un modo distinto de procesar la información como los mensajes que reciben del entorno, así sea sonidos, imágenes o movimiento (Hilde de Clercq, 2012). Cuando estudiamos el trastorno del espectro autista debemos hacerlo desde tres niveles: el biológico, el cognitivo y el conductual.

Los estudiantes con TEA presentan características específicas en las que están afectadas la socialización, la comunicación y el comportamiento. Según la DSM-IV (Aparicio Toro, 2016):

- Deficiencias en la reciprocidad social,
- Deficiencias en el lenguaje o en la comunicación,
- Repertorio de intereses y actividades restringido y repetitivo.

En el DSM-5 sólo quedan dos categorías de síntomas:

- “Deficiencias en la comunicación social” (se fusionan las alteraciones sociales y comunicativas),
- “Comportamientos restringidos y repetitivos”.

Aparecen dos cambios importantes. Por un lado, las “deficiencias o retraso en el lenguaje”. Ya no se incluyen en esta categoría de síntomas del DSM-5. Por otra parte, el síntoma clínico “sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales”, que no aparecía en el DSM-IV, pero se incorpora ahora a la categoría “comportamientos repetitivos”.

Las repercusiones específicas en el caso de la población autista, puesto que la forma en que la procesan la información es diferente, de acuerdo con los estudios realizados de Charney (1980) y Hobson (1995) en las distintas investigaciones de profesionales que trabajan en neurociencias, nos señalan que para enseñar a los estudiantes debemos conocer el funcionamiento cerebral; debemos amar lo que hacemos, enseñar desde la emoción (Mora, 2019), dejarlo aparecer como un legítimo otro (Maturana, 1991). La conciencia de los demás y la autoconciencia de uno mismo tienden a ir juntas (Uta Fritsch, 2004).

Desde esa particularidad, actualmente se utilizan adaptaciones curriculares para la intervención de los estudiantes con TEA, entre los que se citan en este documento.

Los abordajes e intercesiones recomendados a nivel internacional para la intervención del TEA son de carácter psicoeducativo, orientados a potenciar puntos fuertes y a proporcionar apoyos que favorezcan el desarrollo personal, la inclusión social y la calidad de vida de las personas con TEA y de sus familias. Por ello, la intervención dirigida a las personas con TEA debe estar siempre basada en la evidencia y conjugar el conocimiento científico con la experiencia y el consenso profesional, así como con los intereses y derechos de las propias personas con este tipo de trastorno y sus familias.

La educación y el apoyo comunitario son elementos fundamentales para el desarrollo de la comunicación y las competencias sociales, no sólo en niños con TEA. De esta manera, los métodos psicopedagógicos se centran en los aspectos como: comunicación, estrategias de desarrollo y educacionales, y uso de principios conductuales para mejorar el lenguaje y el comportamiento.

Existe unanimidad en iniciar la intervención de forma temprana, desde el inicio del problema, pero es necesario trabajar con métodos específicos. Pasamos a exponer de forma resumida cuales son y así ampliar la información de lo presentado:

- Métodos, Intervenciones
- Intervenciones psicoeducativas.
- Intervenciones conductuales.
- Programa Lovaas.
- Análisis aplicado de la conducta (ABA).
- Intervenciones basadas en terapias.
- Intervenciones centradas en la comunicación.
- Estrategias visuales, instrucción con pistas visuales.
- Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.
- Entrenamiento en comunicación funcional (Mulas, 2010).
- Intervenciones basadas en terapias.
- Intervenciones centradas en la comunicación.
- Estrategias visuales, instrucción con pistas visuales.
- Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.
- Entrenamiento en comunicación funcional (Mulas, 2010).
- Intervenciones basadas en la familia.
- Intervenciones combinadas.
- Modelo SCERTS.
- Modelo TEACCH (Mulas, 2010). Sánchez. (2021)

## **Abordaje educativo-enseñanza-aprendizaje**

Para que el abordaje refleje el análisis es importante una capacitación profesional que contemple las características específicas del autismo, su déficit, un conocimiento sobre modos de aprendizaje globales, y a la vez pautas de enseñanza. Dentro de esas especificaciones es muy importante tener en cuenta la motivación intrínseca del profesional. Una de las preguntas fundamentales es cómo aprende el estudiante con autismo, y cómo enseña el profesional que le atiende.

Para esta realidad, la formación debe ser continua y permanente desde la formación inicial y los cursos de capacitación y el aprendizaje en el puesto de trabajo.

La neuroeducación plantea que debemos conocer el funcionamiento del cerebro, ya que éste es el encargado de la conducta, del lenguaje, del pensamiento y de los sentimientos. Y es aquí donde se produce la enseñanza-aprendizaje, por lo tanto el profesional, al conocer esto, construye estrategias y facilita técnicas educativas para el alumno, y también para otros profesionales y familias.

Esas estrategias se realizan en colaboración con otros profesionales contemplando aspectos como la particularidad de cada estudiante con TEA, el contexto, las familias, características específicas del TEA, estrategias didácticas y pautas de cómo se produce la enseñanza aprendizaje. Es importante conocer cómo funciona el cerebro a partir de los estímulos sensoriales y cuál es la mejor metodología, las historias, la música, el movimiento... Las imágenes constituyen otro punto que debemos tener en cuenta. Si queremos entender cómo enseñamos y cómo aprendemos, analicemos el cerebro (Grandin, 2014).

El ámbito más directo de la aplicación de la neuroeducación es la escuela, y quienes interactúan en ella, profesionales maestros y estudiantes. Se puede observar que las acciones en el ámbito escolar se encuentran en coherencia y coordinación con las cinco características principales de la neuroeducación; con el carácter científico y con el

estudio de las funciones mentales superiores. El gran interés en la corteza cerebral asociativa se centra exclusivamente en el ser humano, y el carácter interdisciplinario (On, 2017), encontrándose también un punto no menos importante que es la particularidad de cada estudiante desde sus dimensiones bio-sico-social y emocional.

Por lo tanto, en la escuela no existen dos alumnos idénticos con las mismas capacidades, necesidades o con el mismo estilo de aprendizaje. Cada uno tiene una manera diferente de ser, de conocer y de aprender.

Cada profesional tiene una manera diferente de enseñar, de construir el entorno para que se produzca el aprendizaje, y esto sucede en la interacción con el alumno-maestro. Por esa razón, independientemente de la metodología que utiliza, la formación del maestro desde la neuroeducación propone conocer el funcionamiento cerebral y a partir de ahí plantear intervenciones educativas desde la individualidad de cada educando.

Las investigaciones que a lo largo de los años se fueron realizando aportaron diferentes propuestas para lograr el aprendizaje de las personas con TEA, así como teorías que se sustentan desde la neurociencia (Sánchez, V.; 2021).

Año	Representante	Aporte
1985	Baron-Cohen y col.	Teoría metarrepresentacional, conceptos que representan estados mentales (Seldas, 2017).
1986	R. Peter Hobson.	La Teoría de la intersubjetividad. Debemos comprender y explicar una forma de vida que es fundamentalmente diferente a la nuestra (Seldas, 2017).
1989	Uta Frith.	Teoría de la Mente (Frith, 2004)- “Autismo, hacia una explicación del enigma”-.

- 2001 Riviere, Ángel. Un contexto estructurado, la educación en términos positivos (Seldas, 2017).
- 2008 Theo Peeters. Apoyos visuales para intervención educativa (Peeters, 2009).
- 2013 Mora, Francisco. El entorno sensorial y afectivo configura los circuitos neuronales de las personas (Mora, 2017) –“Cómo funciona el cerebro”-.

## Conclusiones

La metodologías utilizadas en la intervención de la educación en la personas con trastorno del espectro autista deben ser adecuadas para mejorar su calidad de vida. Es importante que favorezcan el aprendizaje. La neuroeducación aporta información importante, y de esa manera los profesionales podemos construir estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de la atención, concentración y memoria. El conocimiento que proporcionan las investigaciones mejora la manera de implementar las estrategias, así como también las actividades propuestas deben ajustarse a las necesidades de la familia, el alumno y la maestra.

El aprendizaje es más constructivo cuando se produce desde la particularidad, por eso la importancia de la formación permanente que vaya acompañada de investigaciones centradas en cómo aprenden y en cómo se enseña, aportan herramientas para la acción del maestro.

La neuroeducación manifiesta la importancia de buscar una forma pertinente de entender el autismo, de revisar la coherencia de nuestro propósito educativo y finalmente explorar nuevos métodos innovadores y creativos.



## Referencias bibliográficas

Aparicio Toro, B. d. (2016). Trastorno del espectro autista: programas de intervención comunicativa. URL: <http://hdl.handle.net/10902/8616>, <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8616>

Mulas, F.; G. R.-C. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. Revista Neurología, <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>

Frith, U. (2004). Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza

García Retana, J. Á. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

García, E. G. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría. Revista de Psicología y Educación. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/9972/1/Revista\\_Psicologia\\_y\\_Educacion.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/9972/1/Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf)

Guillen, J. (2017). Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica. Estados Unidos de America: Jesús Guillen

Gutiez, P., Torres , J. A., Valle, R., Saenz-Rico, B., Sanchez Sainz, M., & Sanchez Manzano, E. (2009). Tendencias Actuales en la Atención a las necesidades Educativas Especiales . Gibraltar: Grupo Editorial Universitario

Happé, F. (2011). Introducción al autismo. Madrid: Alianza.

Maturana, H.; F. V. (2009). El árbol del conocimiento. Chile: universitaria

J., S. (2018). Estilos de aprendizaje y autismo. Redipe, <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/400>.

Jiménez-Amaya, J.; & Murillo, J. 2007. Artículo “Mente y Cerebro en la neurociencia contemporánea”

Mora, F. (2013). Neuroeducacion, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza

Mora, F. (2017). Como funciona el cerebro. Madrid: Alianza

Mora, F. (2020). Neuroeducacion y lectura de la emocion a la comprension de las palabras . Madrid: Alianza

Nicolas, f. T. (2004). intervencion educativa en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Tecnologias de Ayuda en Personas con Trastornos del Espectro Autista:Guia para Docentes .Centrs de Profesores y Recursos Murcia, <http://www.tecnoneet.org/ptortosa.php>

Peeters, T. (2009). Autismo : De la teoria a la intervencion educativa. Avila: Autismo Avila.

Rua, M. O. (2019). Intervención de la Familias y profesionales en personas con trastornos del espectro autista. Madrid: Pirámide

Schneider, J. (2017). Estilos de Aprendizajes y Autismo. Dialnet.unirioja.es, <https://dialnet.unirioja.es>

Seldas, R. P. (2017). Autismo teorías explicativas actuales. Madrid: Alianza.

Sierra Benitez, E. M., & Leon Perez, M. Q. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. Rev Ciencias Medicas, <http://scielo.sld.cu>

Temple, R. P. (2014). El cerebro autista. Barcelona: RBA bolsillo.

---

## ***Adicción a las nuevas tecnologías***

**Miguel Bettin**

Presidente del Instituto de Estudios Psicosociales y Violencia (IEP-SIV), Bogotá, Colombia

Correspondencia: migbettin@yahoo.com

### **Resumen**

Las nuevas tecnologías han producido enormes transformaciones en la conducta humana y en la vida en sociedad. Los beneficios que han traído a la vida son aún incalculables. Los niños y los jóvenes están estrechamente ligados al uso de las nuevas tecnologías, no obstante, son también muy importantes los problemas que las nuevas tecnologías les han ocasionado, principalmente porque pueden exponerse a contenidos inapropiados y en segundo lugar, porque pueden desarrollar una adicción. En efecto en los niños y los jóvenes, quizá el problema más sobresaliente relacionado al uso de las nuevas tecnologías, es la adicción a las mismas, en especial a la internet, la cual es considerada hoy día como una de las mas importantes adicciones comportamentales o adicciones sin sustancias. Las nuevas tecnologías, requieren del usuario atención constante por significativos períodos de tiempo. La Internet, el teléfono móvil, los videojuegos y las redes sociales pueden llegar a ser usadas de forma inadecuada hasta constituirse en patrones desadaptativos de conducta que conllevan un significativo malestar para el individuo. Estas adicciones, al igual que las adicciones químicas, comprenden un incremento constante, por tolerancia, en la cantidad de tiempo que se emplea en las mismas, y un evidente síndrome de abstinencia. La exposición a temprana edad a algunas de estas tecnologías, parece se un factor predisponente, no solo para el desarrollo de una adicción, sino también para adicciones químicas. Se reconocen algunos otros factores familiares, sociales, escolares e individuales, que facilitan el desarrollo de adicciones a las nuevas tec-

nologías. La superación de las adicciones a las nuevas tecnologías requiere de intervenciones interdisciplinarias que apuntan a la superación del problema en el individuo y de los efectos del mismo en los familiares cercanos.

**Palabras clave:** nuevas Tecnologías, adicción(es), tolerancia, síndrome de abstinencia.

---

## ***Virtual Reality and Empathy: Applications for research, training and rehabilitation in the last 12 months June 2021***

**José María Poveda**

Departamento de Psiquiatría, UAM, España

**Natalia Yustas**

Departamento de Psiquiatría, UAM, España

**Jesús Poveda**

Departamento de Psiquiatría, UAM, España

**Candela Gil Carballo**

Biblioteca Facultad de Medicina, UAM, España

**José Regino Peña**

Universidad de Carabobo-UC, Venezuela

## **Display the 30 citations in PubMed**

- 1 Nursing education, virtual reality and empathy?  
Dean S, Halpern J, McAllister M, Lazenby M.  
Nurs Open. 2020 Jul 1;7(6):2056-2059. doi: 10.1002/nop2.551.  
eCollection 2020 Nov.  
PMID: 33072391 Free PMC article.

- 2 Cultivating Empathy Through Virtual Reality: Advancing Conversations About Racism, Inequity, and Climate in Medicine.  
Roswell RO, Cogburn CD, Tocco J, Martinez J, Bangeranye C, Bailenson JN, Wright M, Mieres JH, Smith L.  
Acad Med. 2020 Dec;95(12):1882-1886. doi: 10.1097/ACM.0000000000003615.  
PMID: 32701556
- 3 Virtual Reality and Empathy Enhancement: Ethical Aspects.  
Rueda J, Lara F.  
Front Robot AI. 2020 Nov 9;7:506984. doi: 10.3389/frobt.2020.506984. eCollection 2020.  
PMID: 33501297 Free PMC article.
- 4 Designing a Virtual Reality Game for Promoting Empathy Toward Patients With Chronic Pain: Feasibility and Usability Study.  
Tong X, Gromala D, Kiaei Ziabari SP, Shaw CD.  
JMIR Serious Games. 2020 Aug 7;8(3):e17354. doi: 10.2196/17354.  
PMID: 32763883 Free PMC article.
- 5 Virtual Reality as a Medium to Elicit Empathy: A Meta-Analysis.  
Ventura S, Badenes-Ribera L, Herrero R, Cebolla A, Galiana L, Baños R.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2020 Oct;23(10):667-676. doi: 10.1089/cyber.2019.0681. Epub 2020 Jul 30.  
PMID: 32757952
- 6 Embodiment Empowers Empathy in Virtual Reality.  
Wiederhold BK.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2020 Nov;23(11):725-726. doi: 10.1089/cyber.2020.29199.editorial. Epub 2020 Oct 27.  
PMID: 33103922 No abstract available.
- 7 VR Porn as “Empathy Machine”? Perception of Self and Others in Virtual Reality Pornography.

- Dekker A, Wenzlaff F, Biedermann SV, Briken P, Fuss J.  
J Sex Res. 2021 Mar-Apr;58(3):273-278. doi:  
10.1080/00224499.2020.1856316. Epub 2020 Dec 20.  
PMID: 33345628
- 8 How Does It Feel to Be a Woman Victim of Sexual Harassment? The Effect of 360°-Video-Based Virtual Reality on Empathy and Related Variables.  
Ventura S, Cardenas G, Miragall M, Riva G, Baños R.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2021 Apr;24(4):258-266. doi:  
10.1089/cyber.2020.0209. Epub 2020 Oct 20.  
PMID: 33085513
- 9 Developing Virtual Reality Trauma Training Experiences Using 360-Degree Video: Tutorial.  
Patel D, Hawkins J, Chehab LZ, Martin-Tuite P, Feler J, Tan A, Alpers BS, Pink S, Wang J, Freise J, Kim P, Peabody C, Bowditch J, Williams ER, Sammann A.  
J Med Internet Res. 2020 Dec 16;22(12):e22420. doi:  
10.2196/22420.  
PMID: 33325836 Free PMC article.
- 10 A Virtual Reality Simulation of Drug Users' Everyday Life: The Effect of Supported Sensorimotor Contingencies on Empathy.  
Christofi M, Michael-Grigoriou D, Kyrilitsias C.  
Front Psychol. 2020 Jun 5;11:1242. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01242. eCollection 2020.  
PMID: 32581979 Free PMC article.
- 11 Forging Stronger Bonds Through Technology: How Virtual Reality Can Instill Empathy.  
Wiederhold BK.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2020 Sep;23(9):577-578. doi:  
10.1089/cyber.2020.29193.bkw. Epub 2020 Aug 24.  
PMID: 32845732 No abstract available.

- 12 “Masked” empathy-A post-pandemic reality: Psychodermatological perspective.  
Hafi B, Jafferany M, Afra TP, Muhammed Razmi T, Uvais NA.  
Dermatol Ther. 2020 Jul;33(4):e13649. doi: 10.1111/dth.13649.  
Epub 2020 Jun 9.  
PMID: 32445255 Free PMC article. No abstract available.
- 13 Virtual body ownership and its consequences for implicit racial bias are dependent on social context.  
Banakou D, Beacco A, Neyret S, Blasco-Oliver M, Seinfeld S, Slater M.  
R Soc Open Sci. 2020 Dec 9;7(12):201848. doi: 10.1098/rsos.201848. eCollection 2020 Dec.  
PMID: 33489296 Free PMC article.
- 14 Conceptual knowledge and sensitization on Asperger’s syndrome based on the constructivist approach through virtual reality.  
Hadjipanayi C, Michael-Grigoriou D.  
Heliyon. 2020 Jun 23;6(6):e04145. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04145. eCollection 2020 Jun.  
PMID: 32613100 Free PMC article.
- 15 An “Empathy Machine” or a “Just-for-the-Fun-of-It” Machine? Effects of Immersion in Nonfiction 360-Video Stories on Empathy and Enjoyment.  
Barreda-Ángeles M, Aleix-Guillaume S, Pereda-Baños A.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2020 Oct;23(10):683-688. doi: 10.1089/cyber.2019.0665. Epub 2020 Jul 22.  
PMID: 32716643
- 16 Exploring the Effect of Cooperation in Reducing Implicit Racial Bias and Its Relationship With Dispositional Empathy and Political Attitudes.  
Patané I, Lelgouarch A, Banakou D, Verdelet G, Desoche C, Koun E, Salemme R, Slater M, Farnè A.  
Front Psychol. 2020 Oct 28;11:510787. doi: 10.3389/fp-

- syg.2020.510787. eCollection 2020.  
PMID: 33192759 Free PMC article.
- 17 Effective virtual patient simulators for medical communication training: A systematic review.  
Lee J, Kim H, Kim KH, Jung D, Jowsey T, Webster CS.  
Med Educ. 2020 Sep;54(9):786-795. doi: 10.1111/medu.14152.  
Epub 2020 May 22.  
PMID: 32162355 Review.
- 18 Feasibility and usability study of a pilot immersive virtual reality-based empathy training for dental providers.  
Amini H, Gregory ME, Abrams MA, Luna J, Roland M, Sova LN, Bean C, Huang Y, Pfeil SA, Townsend J, Lin ED.  
J Dent Educ. 2021 Feb 26. doi: 10.1002/jdd.12566. Online ahead of print.  
PMID: 33638168
- 19 Using 360° Video to Enable Affective Learning in Nursing Education.  
Donnelly F, McLiesh P, Bessell SA.  
J Nurs Educ. 2020 Jul 1;59(7):409-412. doi: 10.3928/01484834-20200617-11.  
PMID: 32598013
- 20 The functional significance of cognitive empathy and theory of mind in early and chronic schizophrenia.  
Canty AL, Cao Y, Neumann D, Shum DHK.  
Psychiatry Res. 2021 May;299:113852. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113852. Epub 2021 Mar 2.  
PMID: 33761402
- 21 Virtual reality simulations in nurse education: A systematic mapping review.  
Plotzky C, Lindwedel U, Sorber M, Loessl B, König P, Kunze C, Kugler C, Meng M.



- Nurse Educ Today. 2021 Jun;101:104868. doi: 10.1016/j.nedt.2021.104868. Epub 2021 Mar 23.  
PMID: 33798987 Review.
- 22 A step toward enhancing medical professionals' and students' empathy for visually impaired patients using virtual reality.  
Henry T, Qazi S, Kutanzi E, Damji KF, Whitford R, Al Hamarneh YN.  
Can J Ophthalmol. 2021 Jan 23:S0008-4182(21)00008-9. doi: 10.1016/j.jcjo.2020.12.023. Online ahead of print.  
PMID: 33493456 No abstract available.
- 23 Virtual Reality as a Tool for Eliciting Empathetic Behaviour in Carers: An Integrative Review.  
Brydon M, Kimber J, Sponagle M, MacLaine J, Avery J, Pyke L, Gilbert R.  
J Med Imaging Radiat Sci. 2021 May 16:S1939-8654(21)00082-5. doi: 10.1016/j.jmir.2021.04.005. Online ahead of print.  
PMID: 34023219 Review.
- 24 Increasing awareness, sensitivity, and empathy for Alzheimer's dementia patients using simulation.  
Campbell D, Lugger S, Sigler GS, Turkelson C.  
Nurse Educ Today. 2021 Mar;98:104764. doi: 10.1016/j.nedt.2021.104764. Epub 2021 Jan 14.  
PMID: 33529857
- 25 Virtual environments to study emotional responses to clinical communication: A scoping review.  
Sanders JJ, Caponigro E, Ericson JD, Dubey M, Duane JN, Orr SP, Pirl W, Tulsy JA, Blanch-Hartigan D.  
Patient Educ Couns. 2021 May 9:S0738-3991(21)00287-1. doi: 10.1016/j.pec.2021.04.022. Online ahead of print.  
PMID: 34020839 Review.
- 26 The Potential of 360-Degree Virtual Reality Videos and Real VR

- for Education - A Literature Review.  
Pirker J, Dengel A.  
IEEE Comput Graph Appl. 2021 Mar 23;PP. doi: 10.1109/  
MCG.2021.3067999. Online ahead of print.  
PMID: 33755559
- 27 Feasibility of a Computer Role-Playing Game to Promote Empathy  
in Nursing Students: The Role of Immersiveness and Perspective.  
Ma Z, Huang KT, Yao L.  
Cyberpsychol Behav Soc Netw. 2021 May 14. doi: 10.1089/cy-  
ber.2020.0371. Online ahead of print.  
PMID: 33989057
- 28 CVRriculum Program Faculty Development Workshop: Outcomes  
and Suggestions for Improving the Way We Guide Instructors to  
Embed Virtual Reality Into Course Curriculum.  
Peisachovich E, Appel L, Sinclair D, Luchnikov V, Da Silva C.  
Cureus. 2021 Mar 4;13(3):e13692. doi: 10.7759/cureus.13692.  
PMID: 33824834 Free PMC article.
- 29 EXPRESS: Body Swapping with a Black Person Boosts Empathy:  
Using Virtual Reality to Embody Another.  
Thériault R, Olson JA, Krol SA, Raz A.  
Q J Exp Psychol (Hove). 2021 May 28;17470218211024826. doi:  
10.1177/17470218211024826. Online ahead of print.  
PMID: 34049469
- 30 A visit with Viv: Empathising with a digital human character embo-  
dying the lived experiences of dementia.  
Papadopoulos C, Kenning G, Bennett J, Kuchelmeister V, Ginnivan  
N, Neidorf M.  
Dementia (London). 2021 Mar 12;1471301221998888. doi:  
10.1177/1471301221998888. Online ahead of print.  
PMID: 33710935





---

# Lista de participantes

## Miembros del Grupo de Investigación Complutense: “Psicosociobiología de la violencia: educación y prevención”



### **Dr. José Luis Barrio de la Puente (España)**

El Dr. José Luis Barrio de la Puente, nacido en Riego de Lomba (Zamora), es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1995) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación) (1984), por la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid. También es Diplomado en Profesorado de Educación General Básica (1978), por la Escuela Universitaria “María Díaz Jiménez” de Madrid; y realizó el Master de Especialización, Experto Universitario en Educación de Personas Adultas (2004), por la UNED.

Tiene las siguientes acreditaciones y evaluaciones positivas por la ACAP: Profesor Contratado Doctor (2008), Profesor Doctor de la Universidad Privada (2008), Profesor Ayudante Doctor (2006) y Profesor Colaborador Doctor (2006). El Dr. Barrio tiene la siguiente experiencia docente y profesional: Funcionario de Carrera y Profesor de Enseñanza Secundaria durante 40 años y Profesor Asociado en la Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado durante 22 años. Ha desempeñado los siguientes cargos: Director del CEPA de San Fernando de Henares (16 años), Jefe de Estudios (1año), Secretario (3 años), Asesor de Formación Permanente del Profesorado (6 años), Coordinador de las TIC y Medios Audiovisuales (8 años), Administrador del Aula Mentor de San Fernando de Henares (12 años) y Colaborador, Coordinador y Tutor del Practicum durante 20 años. Ha realizado 11 Proyectos de Investigación, Innovación y Mejora docente, uno de la Comunidad de Madrid y diez de otras Entidades Públicas y Privadas, habiendo publicado 26 artículos en revistas de Educación y 3 libros. Igualmente ha realizado 48 cursos de formación inscritos en el Registro General de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, y participado en Jornadas de formación y educación, Intercambio de experiencias educativas y Escuelas de verano con 15 ponencias. Sus líneas de investigación más importantes son: la educación de personas adultas, la educación social, la atención a la diversidad, las escuelas inclusivas, las comunidades de aprendizaje y las nuevas metodologías en la educación del siglo XXI.

jllbarrio@edu.ucm.es



### **Lic. María Eugenia López Barranco (España)**

María Eugenia López Barranco es actualmente Directora del Centro de Educación de Personas Adultas “Arganzuela” (Madrid), Profesora de Educación Secundaria (Filóloga y especialista en Orientación Educativa y Psicopedagógica) y Profesora Asociada en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (Universidad Complutense de Madrid). Ha impartido docencia en los campos de la Psicología Evolutiva, Trastornos del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Educación, Trastornos y Dificultades del Aprendizaje, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, Entrenamiento en Competencias de Aprendizaje, Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo, Trastornos del Aprendizaje y en Educación Especial. También ha impartido cursos de actualización para el profesorado y coordinado actividades de formación permanente para el profesorado de Educación Primaria y Secundaria en activo. Ha dirigido Trabajos Fin de Máster de Educación Especial y de Psicopedagogía. María Eugenia Ha desplegado gran actividad en Congresos y Encuentros nacionales e internacionales, presentado trabajos y comunicaciones; en la Asociación Española e Iberoamericana de Medicina y Salud Escolar y Universitaria, y en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UCM). Ha trabajado en los ámbitos de la Integración de los Adolescentes y Jóvenes Inmigrantes, la Escolarización de las Personas en Riesgo de Exclusión Social, el Fracaso y el Éxito Escolar, la Educación Permanente de Personas Adultas, la Orientación Educativa y Psicopedagógica, Las Competencias Básicas, la Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar, la Elaboración de Protocolos para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional, la Adquisición de Competencias Básicas y la Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas.

melop@edu.ucm.es



### **Dr. Jesús Martín Ramírez (España)**

Director, Cátedra Nebrija-Santander sobre Gestión de Riesgos y Conflictos, y Presidente de CICA International.

Nace en Madrid, culminando sus estudios médicos, humanistas y jurídicos con tres licenciaturas, doctorándose en Medicina y Cirugía (Neurociencias) y en Filosofía y Letras (Pedagogía) y obteniendo un Master en Altos Estudios de la Defensa. Ha trabajado en: a) Educación Comparada, en las Escuelas Europeas de la entonces

Comunidad Económica Europea, en Italia y en el Benelux; b) Neuropsicología, en las Universidades Libre de Berlín, Stanford y Paris 5 René Descartes; c) Defensa y Seguridad, en el CESEDEN y en la Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard y en la Hoover Institution de Stanford; y d) Psicobiología, en la Universidades del Ruhr en Bochum, Autónoma y Complutense de Madrid y Sevilla, al igual que en el Laboratorio de Etología del Centro Ramón y Cajal de Madrid. Ha sido Director del Departamento de Psicobiología de las Universidades de Sevilla y Complutense y del Grupo de Complutense de Investigación sobre Agresión. Igualmente fue Director del Gabinete de Estudios de la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad, es director de la Cátedra sobre Gestión de Riesgos y Conflictos de la Universidad Nebrija. Es igualmente Presidente del Grupo Español del Movimiento Pugwash, originado en el Manifiesto de Bertrand Russell y Albert Einstein y Premio Nobel de la Paz 1995, así como de la Fundación CICA Internacional.

Pico de la Pala, 6 28792 Miraflores (Madrid) - Spain

Phone: 34 918 444 695

mramirez@ucm.es

jmartinramirez@nebrija.es

<http://www.jmartinramirez.org>

<http://www.nebrija.com/catedras/nebrija-santander-resolucion-conflictos>



### **Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (España)**

Director del Grupo Complutense de Investigación:

Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención.

Facultad de Educación, UCM

Nació en Oviedo (Asturias). Es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Realizó la especialidad de Psicología Clínica en la Escuela de Psicología y Psicotecnia (UCM), así como diversos cursos de Formación del Profesorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la UNED, entre otras instituciones, que suman más de 3000 horas. Es Máster Universitario en Psicopatología y Salud, así como Experto Profesional en Salud Mental Comunitaria y Formador de Formadores. En la actualidad es profesor-investigador en el Departamento de Estudios Educativos (Facultad de Educación, UCM), así como conferenciante, investigador y docente invitado en academias y universidades de España, Europa



e Iberoamérica. Autor de numerosas publicaciones y libros. Ha recibido varios premios del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid por su labor de creación y difusión científica a través de los medios de comunicación. También le ha sido concedido el premio “Aula de Paz” (Mieres, Principado de Asturias). Director del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense: “Psicosociobiología de la violencia: educación y prevención”, evaluado positivamente en 2018 por la Agencia Estatal de Investigación (AEI, España). El Dr. Martínez-Otero es también Presidente del Centro Asturiano de Madrid.

valenmop@edu.ucm.es



### **Dr. José-Vicente Merino Fernández (España)**

El Dr. José-Vicente Merino Fernández es Catedrático de Pedagogía Social en la UCM. También ha impartido docencia en universidades de Puerto Rico, México, Cuba y Perú, así como en otras universidades públicas y privadas de España. En todas ellas ha impartido conferencias, módulos de master y de doctorado. Conferenciante y director de cursos de verano en la UCM y la UNED. Director de Formación del Profesorado en el ICE de la UCM. Director y secretario del Departamento de Tª e Hª de la Educación. Fuera del sistema formal, ha sido asesor y profesor en las Universidades Populares, Escuelas de A.S.C., de educación social y de formación en la empresa, así como social worker en EEUU. Educador social, animador sociocultural. Pertenece a varios comités científicos de revistas. Editor y subdirector de la revista Pedagogía social: Revista interuniversitaria. Presidente o miembro de numerosos comités científicos de congresos y seminarios. Presidente del observatorio antisistema. Líneas de investigación: socialización educativa, educación social, animación sociocultural; planificación, participación y mediación social; violencia; educación intercultural. Autor de más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos de revistas, entre las que cabe resaltar: Merino, J. V. (2006). La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socio-educativa. Santiago de Chile: Arrayán. Merino, J. y otros (2008) Cuestionario Meesco-TO5. Merino, J.V. (2017). Educación para una ciudadanía ecológica: exigencia ineludible en nuestra sociedad globalizada. (Editorial). Pedagogía social. Revista interuniversitaria [(2017) 30, 9-12] Tercera época.

merino@ucm.es



### **Dr. Andrés Serrano Molina (España)**

El Dr. Andrés Serrano Molina (España) es Maestro en las especialidades de Ciencias y Pedagogía Terapéutica, Logopeda, Graduado en Pedagogía y Doctor por la UCM. Inició su vida profesional en Centros de la Comunidad de Madrid, dependientes de los servicios sociales, donde ejerció funciones de educador y ocupó cargos de gestión. Posteriormente se incorporó a la docencia en Centros Universitarios dedicados a la Formación de maestros y educadores sociales, donde impartió distintas materias. En la actualidad imparte docencia en la Facultad de Educación de la UCM. Tiene en su haber distintas publicaciones. Su línea de trabajo e investigación versa sobre el bullying, el odio, la vulnerabilidad la promoción de resiliencia en apoyo al desarrollo y la narrativa como técnica de investigación. Es miembro del Grupo Académico de Investigación Sociopsicobiología de la Agresión de la UCM.

anserr03@ucm.es



### **Lic. Mª Cristina del Val Esteban (España)**

Mª Cristina del Val Esteban está Licenciada en Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid en 1985; acreditada por la Comunidad de Madrid como especialista en Servicios Sociales; y especializada como Terapeuta de Familia, desde el enfoque Sistémico, por la asociación ADAPSHU en 1990. Empleada laboral fija desde 1986 en el INSERSO, y después como Técnico Superior del área educativa en la Comunidad de Madrid, asignada a la Consejería de Políticas Sociales y Familia, adscrita desde hace 30 años en Dirección General de la Familia y el Menor, como Técnico primero en el Área de Coordinación de Centros de Protección y después en el Área de Adopción y Acogimiento Familiar. Formadora en el I.M.A.P.(instituto madrileño de administraciones públicas) de la Comunidad de Madrid en temas relacionados con la mejora de la calidad en el acogimiento residencial de menores del sistema de protección. Profesora asociada en la Universidad Complutense desde el curso 2005 hasta la actualidad, en las Facultades de Psicología y Educación, adscrita al Departamento de Estudios Educativos. Formadora en el área de maltrato infantil en el Máster y experto de "terapia familiar sistémica y de pareja para profesionales de la salud" desde el año 2007 en la Facultad de Psicología. Experta en Infancia y Familia y en la formación de profesionales de los Servicios Sociales.

cristina@edu.ucm.es

**Lic. Adela Vi3n Cacenate (Espa1a)**

Adela Vi3n Cacenate es natural de C1ceres, actualmente es orientadora en el Colegio integrado Mar1a Moliner de Andorra. Participa en el proyecto de Igualdad y Convivencia e imparte la optativa Psicolog1a en Bachillerato. Es Licenciada en Filosof1a y Ciencias de la Educaci3n en la especialidad de Psicolog1a, tambi3n es diplomada en Lengua y Literatura e Idiomas modernos. Tiene el t1tulo de experto por la UNED en intervenci3n con familias. Ha estudiado Franc3s, Italiano, Ingl3s y Portugu3s certificados por la EEOOII de Madrid. Ha trabajado como psic3loga cl1nica y escolar con ni1os y adolescentes Tiene experiencia como docente en la escuela privada y p1blica, Escuelas Oficiales de Idiomas, en la especialidad de Franc3s. Ha trabajado como orientadora en Institutos de Educaci3n Secundaria de distintas localidades de la Comunidad de Madrid. Ha trabajado muy especialmente el tema de la Convivencia y la resoluci3n de conflictos coordinando seminarios de formaci3n, profesorado, alumnado y familias, a trav3s del programa "Convivir es Vivir" y mediante Equipos de Mediaci3n y alumnos ayudantes en el IES Mar1a Moliner de Coslada. Ha realizado estudios y elaborado proyectos para promocionar h1bitos de vida saludable en la adolescencia de car1cter interdisciplinar. Ha colaborado con las Universidades Madrile1as p1blicas y privadas. Ha trabajado como delegada Sindical UGT zona Norte- 1rea funcional Orientaci3n Educativa- y miembro de la Junta de Personal. Ha publicado art1culos en la Revista Sindical UGT. Profesora asociada de la Facultad de Educaci3n de la Universidad Complutense de Madrid desde 2010 hasta 2018.

[adevion@pdi.ucm.es](mailto:adevion@pdi.ucm.es)

## Otros participantes



### **Dr. Miguel Bettin Osorio (Colombia)**

Presidente del IEPSIV y Director del Centro Iberoamericano CICA para Investigación y Formación

Director del Centro de Tratamiento de Adicciones FundaCreSer. Bogotá. Colombia. Director del Instituto de Estudios Psicobiosociales y de Intervención en Violencias IEPSIV. Director CICA Iberoamérica. Presidente del IEPSIV y Presidente del Comité Colombiano de CICA. Psicólogo, Doctorado Cum Laude en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Drogodependencias de la Universidad de Barcelona, y estudios de Maestría en Filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Galardonado con los Premios Nacional de Psicología del Colegio Colombiano de Psicólogos, y con el Premio Internacional Reina Sofía de Lucha contra las Drogas de la Corona y de la Cruz Roja Española. Miembro de las Comisiones de Empalme de Salud y de Prosperidad Social para el Gobierno Colombiano. Fue Asesor de la Secretaría de Seguridad de Bogotá. (2018). Director de la revista científica en violencia y agresión “Quicio”. (2016-2020). Director de la Clínica Psiquiátrica Ronald Laing y del Centro de Atención para salud mental “Alexander Luria”. (2016-2017). Asesor de la Alcaldía de Barranquilla y el Área Metropolitana para la Prevención y Atención del Uso, Abuso y Dependencia de Drogas y Violencias Asociadas. (2016). Presidente y Organizador de los congresos internacionales. Es autor de varias publicaciones de texto y audiovisuales. Ha sido Asesor de la Organización de las Naciones Unidas (ONU-PNUD). Investigador en áreas sociológicas, educativas y psicológicas.

migbettin@yahoo.com



### **Kaj Björkqvist, PhD (Finlandia)**

Dr. Björkqvist is professor emeritus of Developmental Psychology at Åbo Akademi University, Vasa, Finland. He is a former president of the International Society for Research on Aggression. His research covers human aggression, including sex differences, school and workplace bullying, domestic aggression, and cross-cultural comparisons. He is best known for his research on indirect aggression.

kaj.bjorkqvist@abo.fi



### **Dra. María Elena Borges Houtmann (Venezuela)**

Nacida en Valencia, Venezuela (1957). Médico Cirujano por la Universidad de Carabobo, Venezuela. Posgrado en Gastroenterología por el Hospital Enrique Tejera, Valencia, Venezuela. Posgrado en Ecografía Abdominal por el Hospital Miguel Pérez Carreño de Caracas, Venezuela. Postgrado en el Diagnóstico Precoz del Cáncer en Vías Digestivas por el Cancer Institute Hospital de Tokyo, Japón. Con más de 30 años de experiencia en su área de especialización en instituciones públicas y privadas de Valencia y Caracas, Venezuela. Ha Participado en más de 20 congresos médicos a nivel nacional e internacional. En el presente ejerce en la práctica privada en el Centro Médico Ariedam en la ciudad de Caracas. Ha sido investigadora invitada del Virtual Reality and Biometric Lab del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

mef5357@gmail.com



### **Dr. D Jason Barbosa Da Cunha (Brasil)**

Possui graduação em História (1975) e Direito (1986) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduação em Psicologia (2010) pela Universidade Potiguar e Formação em Teoria e Prática Psicanalítica (2007) pela Associação Psicanalítica do Brasil - APB. Especialista em Ética (2005) pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Especialista em Teoria Psicanalítica (2005) pela Faculdade Redentor/RJ. Mestrado em Antropologia Social - Université Lumière Lyon 2 - França (1978), Doutorado em Direito (2000) pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorando no Programa de Doutorado em Filosofia da Universidade do País Vasco - Espanha área: Filosofia em un Mundo Global. É Coordenador para o Brasil do Programa Internacional de Master e Doutorado da Universidade do País Vasco. Professor Adjunto IV (aposentado- 2002) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente exerce as funções de Presidente do IHCSA - Instituto Internacional de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas e Diretor Geral do Centro de Estudos Psicanalíticos de Natal. Fundador e Diretor Geral da Universidade Livre de Natal. Atua no Magistério Superior no campo do Direito Público (Introdução ao Estudo do Direito, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Sociologia Jurídica) e no campo da Psicologia e da Psicanálise.

djason@uol.com.br



### **Dª Isabel Drake Diez de Rivera (España)**

Isabel Drake Diez de Rivera, nacida en Madrid (España), es ante todo una persona multifacética o, como se dice hoy día, transversal. Tras sus estudios de aparejador de interiores en Arquitectura y Diseño (IADE), se dedicó durante un periodo prolongado a desarrollar su creatividad y sus facultades artísticas en un estudio de arquitectura y diseño de interiores.

Ha sido miembro fundador del Colegio Libre de Eméritos, ocupando desde su comienzo el cargo de Vice-Secretaria General, aprendiendo, más que trabajando, con 38 Catedráticos Eméritos, todos ellos profesores insignes en las más diversas áreas del conocimiento y de la investigación: las ciencias, las artes, las letras y las humanidades. Ejerció este cargo ininterrumpidamente durante casi dos decenios. Tiene asimismo un dilatado curriculum vitae de voluntariado activo.

Todo ello lo ha simultaneado con su otra gran pasión, que es la de agricultora, profesión que ejerce desde muy joven y en la que desde un principio se ha desenvuelto pensando outside the box, innovando en un mundo dominado por hombres, incluso hoy en día, y no dejando de luchar para que esto cambie para mejor.

isabeldrakediezderivera@gmail.com



### **Dra. Marzanna Farnicka (Polonia)**

Associate Professor at the Institute of Psychology, University of Zielona Góra and Director of the Centroeuropean CICA Centre for Reserach and Formation

Dra. Marzanna Farnicka es licenciada y doctora en Psicología, profesora adjunta en el Instituto de Psicología de la Universidad de Zielona Góra y directora de su Unidad de Psicología de Familia. Es formadora de habilidades sociales y terapia antirretroviral, y presidente de la rama local de la Asociación Polaca de Psicología, así como miembro de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Agresión

(ISRA), y cofundadora del Grupo de Investigación sobre la Familia y los Adolescentes en Europa Central. Su investigación incluye temas de psicopatología del desarrollo relacionados con la vida familiar, sobrellevar el estrés y la agresión y el apoyo al desarrollo. La Dr. Marzanna Farnicka preside el comité polaco de CICA y es Directora del Centro CICA Centroeuropeo para Investigación y Formación.

marzanna@farnicka.pl



### **Dr. Martha Leticia Gaeta González (México)**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México)

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Maestra en Psicología por la Universidad de las Américas Puebla, México. Actualmente labora como profesora investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México, donde imparte cursos de maestría y doctorado en el área psicoeducativa y de metodología de la investigación científica. Su investigación se centra en el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socio-afectivas, para un aprendizaje autónomo y eficiente en las diferentes etapas de la formación humana y en la formación de investigadores. La Dra. Gaeta colabora como miembro del comité científico de diferentes revistas nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), así como de la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en España. Coordina la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa, Puebla (REDIIEP).

marthaleticia.gaeta@upaep.mx



### **Dr. Rafael Garesse Alarcón (España)**

Rector de la Universidad Autónoma de Madrid

Es doctor en Farmacia por la UCM y especialista en Bioquímica Clínica. Realizó su tesis doctoral en el instituto de enzimología del CSIC, la Formación Especializada en el Hospital Puerta de Hierro (Madrid), y su formación postdoctoral en el Laboratorio de Biología Molecular del Medical Research Council en Cambridge (UK). Ha sido profesor visitante en el Instituto de Genética de la universidad de Glasgow (UK) y el instituto de Genética y Biología Molecular del CNRS en Estrasburgo (F). Catedrático de Bioquímica y Biología Molecular en la Facultad de Medicina de la UAM, su línea de investigación se ha centrado en el estudio de diversos aspectos de la fisiopatología mitocondrial. El trabajo desarrollado en los últimos años ha tenido como referencia la participación en redes cooperativas nacionales (MitoEspaña, Instituto de Salud Carlos III; MitoLab, Comunidad de Madrid) e internacionales (MitEuro y Mitage, UE). Su grupo pertenece al Instituto de Investigaciones Biomédicas "Alberto Sols" UAM-CSIC y forma parte del CIBER de Enfermedades Raras del Instituto de Salud Carlos III (CIBERER). Ha publicado más de un centenar de artículos

en revistas internacionales, y dirigido una veintena de tesis doctorales y numerosos trabajos de grado y posgrado. Su actividad docente se ha desarrollado en el departamento de bioquímica de la UAM en las licenciaturas (y posteriormente grados) de Medicina, Bioquímica y Nutrición Humana y Dietética. En posgrado ha participado como ponente y/o director en numerosos cursos de doctorado en la UAM y en varias universidades españolas. Ha sido coordinador del programa de doctorado del departamento de bioquímica (1993-1996) y del programa de biomedicina molecular del Posgrado de Biociencias de la UAM (2008-2009). En el área de gestión ha pertenecido a la Comisión Técnica de Recursos Humanos del Instituto de Salud Carlos III (2005-2014), ha sido director del departamento de bioquímica (2003-2005), vicerrector de investigación, de política científica e infraestructuras de investigación y de investigación e innovación (2009-2017). Desde mayo 2017 es rector de la Universidad Autónoma de Madrid.



### **Dra. María José Garrido Antón (España)**

Capitán de la Guardia Civil y Doctora en Psicología por la UAM.

Destinada en el departamento de Liderazgo del Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional (CESEDEN).

La Capitán Garrido es máster en ciencias forenses, criminal Profiling y violencia de género. Experta en Criminología. Profesora invitada de varias universidades entre las que destaca la UAM, UGR y la UDIMA. Ha publicado decenas de artículos, tres libros y ha conferenciado en diversos foros tanto nacionales como internacionales. Está en posesión de varias condecoraciones tanto civiles como militares. Ha sido mujer top 100 en dos ediciones consecutivas. El pasado mes de marzo publicó su tercer libro titulado "Violencia y ciberviolencia de género" donde acerca al ciudadano en general y al profesional en particular los nuevos comportamientos criminales en el seno de una relación afectiva y cometidos a través de las TIC (Tirant Lo Blanc). Por esta obra ha sido galardonada con la distinción "Doctorado Honoris Causa con distinción Summa Cum Laude". Además de su intensa actividad, María José es aficionada a las carreras de montaña y al triatlón. Tiene dos niños de 4 y 6 años que reconoce que son su verdadera motivación para luchar contra los monstruos.

mjganton@yahoo.es





**Dr. Joaquín Goyache Goñi (España)**

Rector de la Universidad Complutense

Catedrático de Sanidad Animal, con especialidad docente en los campos de la Microbiología e Inmunología. Forma parte de numerosos comités y comisiones entre los que destacan el de la Asociación Europea de Facultades de Veterinaria (European Association of Establishments for Veterinary Education, EAEVE) y el encargado de la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Veterinaria. Sus investigaciones más recientes están centradas en las enfermedades transmisibles de animales salvajes y exóticos y en el estudio de la utilización de vacunas de diseño. Ha desarrollado distintas labores de gestión universitaria: vicedecano de Alumnos de la Facultad de Veterinaria UCM; Decano de la misma Facultad; director de los Cursos de Verano de la UCM, vicerrector de Organización UCM y vicerrector de Posgrado y Formación Continua UCM.



**Dr. Joel Luis Jiménez Galán (México)**

Laboratorio del *Empathic Reactive Media Lab*, Departamento de Psiquiatría-Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Licenciatura: Computación Administrativa en la Facultad de Comercio y Administración de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria. México. Maestría: Educación Superior, con la especialidad en Gestión Educativa. Facultad de Agronomía. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria. México. Doctorado: Doctor en Educación. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ciudad. Victoria. México. (Primer titulado de la primera generación). Doctorado: estudios de Doctorado en Neurociencias en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid y Practicas en el Hospital Ramón y Cajal, Madrid, España. 2002. Postdoctorado: Material Didáctico Innovador y Nuevas Tecnologías Educativas, Universidad Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. 2015. Pertenece al sistema nacional de investigadores (CONACYT). Doctorado Honoris Causa por la Organización (OIICE) Organización Internacional para la integración y calidad educativa, edición, Quito Ecuador. Especialidad

en Neurocomputación Biológica (Neurociencia) por la Universidad Autónoma de Madrid. España. Profesor Merito y Emérito por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Certificado por Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Comercio y Administración en Informática Administrativa. México 2020. Certificado Synapsis, Neurons and Brain the Hebrew University of Jerusalem Israel.2015.

[jjimenez@docentes.uat.edu.mx](mailto:jjimenez@docentes.uat.edu.mx)



### **Dra. Tina Lindhard (Dinamarca/EEUU)**

International University for Professional Studies (IUPS) de Hawaii, (EE.UU.)

La Dr<sup>a</sup> Tina Lindhard tiene un B.Sc. en Psicología y Sociología por la University of Cape Town, Sudáfrica, Master en Psicología Transpersonal por la Universidad de Sofia (California, EE. UU.) y un Doctorado en Consciousness Studies sobre el método de meditación intuitiva, por la Universidad Internacional de Estudios profesionales (IUPS) de Hawaii, (EE.UU.). Sus investigaciones se ocupan principalmente de la conciencia y de la embriología. Es presidenta del Center for Conscious Awareness Spain y miembro de Pugwash-Dinamarca.

[t.lindhard@iups.edu](mailto:t.lindhard@iups.edu)  
[consol.tina@gmail.com](mailto:consol.tina@gmail.com)  
[www.tinalindhard.org](http://www.tinalindhard.org)

Pico de La Pala 6, 28792 Miraflores de la Sierra - Madrid (Spain)



### **D<sup>a</sup> Laura Elizabeth Molinas Ávalos (Paraguay)**

Lambaré-Paraguay. Máster en Formación Internacional Especializada del Profesorado, con énfasis en Orientación Educativa, Facultad de Educación-Universidad Complutense de Madrid (España). Licenciatura en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Educación Asunción-Paraguay. Profesorado en Educación Idiomatica Asunción-Paraguay. Profesionalmente ha sido profesora guía en modalidades del Bachillerato Técnico, Coordinadora de innovación Educativa para la atención a la diversidad. Actualmente es docente de Lengua y Literatura Castellana y Consultora del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales de Paraguay.

[lauramolinasav@gmail.com](mailto:lauramolinasav@gmail.com)



### **Dr. José Muñiz, (España)**

Rector de la Universidad Nebrija

El Dr. Muñiz es licenciado y doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, Catedrático de Psicometría, académico de la Real Academia de Psicología y experto en Psicología Matemática. Inició su carrera en la Universidad Complutense, donde ejerció como docente hasta 1984. En esta fecha obtuvo la Cátedra de Psicología Matemática de la Universidad de las Islas Baleares y desde 1987 hasta este mismo año ha sido Catedrático de Psicometría en la Universidad de Oviedo. Muñiz tiene una dilatadísima y brillante carrera como investigador, labor a la que confiesa haber dedicado "mucha energía". Cuenta con seis sexenios de investigación, registra casi 9.000 citas en Google Scholar y 15 de sus publicaciones han recibido más de 100 citas. Ha publicado numerosos trabajos en revistas nacionales e internacionales sobre Psicometría y Evaluación Psicológica. Es miembro del Comité Editorial y revisor de varias revistas científicas, así como fundador de la revista *Psicothema*, que dirige desde hace más de 30 años y que actualmente se sitúa en el primer cuartil (Q1) de su categoría. Entre sus libros sobre diversos aspectos de la medición psicológica cabe destacar *Introducción a la Psicometría*, *Teoría Clásica de los Tests*, *Teoría de Respuesta a los Ítems*, *Psicometría*, *Análisis de los Ítems*, o *Introducción a la Psicofísica*.

Su trayectoria como gestor universitario es asimismo extensa y variada: ha sido Vicerrector de Profesorado de la Universidad de Oviedo, Miembro del Consejo Escolar del Principado de Asturias, Presidente del Consejo Asesor de Investigación Científica y Tecnológica del Principado de Asturias (CAICYT), Decano de la Facultad de Psicología y Director del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y miembro de la Academia de Psicología de España. En 2015 recibió el Premio al Psicólogo Español del año otorgado por el Colegio Oficial de Psicólogos.



### **Drª Brendah Nakyazze (Uganda)**

Brendah is a doctoral candidate at Åbo Akademi University Finland pursuing a doctoral degree in Social Sciences (Developmental Psychology). Her research aims to investigate intimate partner sexual aggression and its psychological concomitants in Uganda. The study encompasses measurements of victimisation from sexual

aggression in intimate relationships, including marital rape, as well as connected factors such as victimisation due to denial of sex, and accepting attitudes towards marital rape. The connection between victimisation from intimate partner sexual aggression and other types of victimisation will also be studied. Her research also puts forward the psychological concomitants of intimate partner sexual abuse which are important to highlight in Africa where mental health is often misunderstood and not prioritized. Her published work includes; *Sexual abuse and accepting attitudes towards intimate partner rape in Uganda*, *Victimisation from intimate partner rape in Uganda: Sex differences, psychological concomitants, and the effect of educational level and Intimate partner violence during the COVID-19 pandemic: An impending public health crisis in Africa*.

brendah.nakyazze@abo.fi

### **Dr. Karin Österman, PhD (Finlandia)**

Dr. Österman is Associate Professor of Developmental Psychology at Åbo Akademi University, and Adjunct Professor (Docent) of Social Psychology at Helsinki University. She is the director of a Master's Programme in Peace, Mediation, and Conflict Research at Åbo Akademi University. Her research includes studies on the physical punishment of children, child abuse, domestic aggression, aggression in the school context, and conflict resolution.

karin.osterman@abo.fi



### **Dr. José Regino Peña Álvarez (Venezuela)**

*Nacido en Caracas, Venezuela (1949). Médico Cirujano por la Universidad de Carabobo. Post Grado de Medicina Interna en La Ciudad Universitaria Enrique Tejera Valencia, Venezuela. Post Grado en Cardiología en La Ciudad Universitaria Enrique Tejera Valencia, Venezuela. Post Grado de Oncología Médica en el Memorial Sloan Kettering Cáncer Center, New York y en La Divisione di Oncologia Istituto Nazionale Dei Tumori, Milano – Italia. Post Grado en Hematology/Oncology, Weill Medical College Cornell University, New York. Certificado de Estudios Avanzados (DEA) en el Departamento de Psiquiatría de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctorado en Psiquiatría en La Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Titular del Departamento de Medicina de la Universidad de Carabobo. Ex Director*

*de la Escuela de Medicina de La Universidad de Carabobo, Venezuela. Ex Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo Venezuela. Científico Invitado de la Universidad de Cornell, New York. Científico Invitado de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de la Sociedad Americana de Medicina Psicosomática (APS) y del Colegio Americano de Cardiología (ACC). Director de la Unidad de Enfermedades Psicosomáticas e Intervención en Crisis "Ligia Álvarez de Peña" (sin fines de lucro) dedicada a las clases desposeídas, Valencia, Venezuela. Ha publicado 4 libros y publicado más de 50 trabajos de investigación en revistas nacionales e internacionales y presentado investigaciones en más de 50 jornadas científicas nacionales e internacionales.*

jrp71@hotmail.com



### **Dr. José María Poveda de Agustín (España)**

Profesor Emérito, Doctor en Psiquiatría, Licenciado en Filosofía y Letras, docente e investigador con gran experiencia nacional e internacional. Pionero en la investigación del uso de Realidad Virtual (RV) monitorizada con Biometría no Invasiva, para la educación, las ciencias de la salud y el desarrollo de la empatía. Fundador/Director del Empathic Reactive Media Lab (eRMLab-UAM) Departamento de Psiquiatría, para: 1) Aplicar y evaluar el impacto pedagógico de la RV y extender su uso a otras universidades; 2) Investigar el uso de RV para desarrollar empatía, integrando recursos de Inteligencia Artificial y Biometría; 3) Analizar dimensiones ético-filosóficas implicadas en investigación. Tutor para Realidad Virtual y Biometría: UDG Universidad de Guadalajara y UAT Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tecnologías de la Información y Neuroeducación (México); UHS y RUFA (Camboya). Creativo, piensa outside the box, alta capacidad para comunicación intercultural. Investigador en Medicina Personalizada (PM). Perito psiquiátrico para las jurisdicciones civil, penal y militar. Auditor académico para la Acreditación Internacional de Universidades desde 2016. Idiomas: inglés, francés, italiano, portugués, alemán. Autor de varios libros y artículos académicos incluyendo Poveda J.M., Chamanismo: El Arte Natural de Curar. (1997) Temas de Hoy. Madrid. Ha dirigido 23 Tesis Doctorales. Página web: josemariapoveda.com

josemaria.poveda@uam.es



### **MgSc. Carmen Sabino (Venezuela)**

Congregación de Ntra. Señora de la Consolación  
Universidad de los Andes-Mérida

Carmen Sabino es docente venezolana. Magister en Gerencia Educativa por la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA) de Barcelona-Venezuela; Licenciada en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Salesiana (PUS) de Roma. Licenciada en Pedagogía Religiosa por la Universidad Católica Santa Rosa de Lima (UCSRL)- Caracas-Venezuela. Actualmente Doctorando en Educación en la Universidad de los Andes (ULA) -Mérida-Venezuela. Diplomado Teología y Prevención: Estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia Latinoamericana, por el Centro de Prevención de México (CEPROME). Actualmente es Tutora del Curso de Formación de Tutores para la prevención de abuso sexual de menores (Universidad Gregoriana-Roma/Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE). Tutora del Curso Prevención y Acompañamiento Pastoral (PUCE-UTPL-CEE-CONFEDEC). Tallerista en Congresos y colaboradora en investigaciones sobre prevención (PUCE). Comparte la línea de investigación sobre la carrera docente: vocación y profesión. Publicaciones sobre el acompañamiento resiliente; vocación docente y resiliencia, relación educativa.

[carmensabino@consolacion.org](mailto:carmensabino@consolacion.org)



### **Dª Viviana Sofia Sanchez Bobadilla (Paraguay)**

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

Doctoranda en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Magister en Neuroeducación, Universidad Complutense de Madrid, España. Master en Autismo, Centro de Formación Superior de Pos-Grado, Euroinnova-España. Magister en Gestión de Entidades Educativas, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Asunción, Paraguay. Especialista en organización de Primera infancia, Haifa, Israel. Licenciada en Educación. “Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo” Profesora de Teoría y Solfeo, Lenguaje Musical “Escuela Normal de Música”. Profesora de Piano “Escuela Nacional de Música”. Otro: Certificación de ADOS-2 y ADI-R (Observación para el Diagnóstico del Autismo)

Experiencia Profesional. Profesora del Instituto Pedagógico, Universidad Católica Nuestra señora de la Asunción, Asunción, Paraguay (2002-actualidad). Asesora Educativa de ASO-CEDINANE (Centro de Desarrollo Integral para niños y adolescentes con necesidades educativas especiales) de programas Familia y profesionales (Asunción, Paraguay) (2001-actualidad). Premio: Mujeres protagonistas del Paraguay. Joven sobresaliente por la Cámara junior y Mujeres sobresalientes del Paraguay.

viviansa@ucm.es



### **Dr. Sara Uceda González (España)**

Decana de la Facultad Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, Universidad Nebrija

Dra. Sara Uceda Gutiérrez, Decana de la Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza, es Licenciada en Psicología, Máster en Fisiología y Neurociencias y Doctora por la Universidad de Sevilla con Mención Internacional. Actualmente es Decana de la Facultad de Ciencias de la Vida y de la Naturaleza y Directora del Departamento de Psicología de la Universidad Nebrija. Docente e investigadora del Área de Psicobiología, sus intereses están centrados en procesos cognitivos como el aprendizaje, la memoria, la emoción o la atención. Cuenta con amplia experiencia docente tanto en cursos de grado como de máster, ha participado y participa en varios proyectos científicos nacionales e internacionales y es autora de diversos artículos científicos publicados en revistas con un alto factor de impacto e indexadas en el Journal Citation Reports.



### **D. Hugo Daniel Yahari (Paraguay)**

Universidad Autónoma de Madrid.  
Universidad Nacional de Pilar

Nació en Asunción, capital de la República del Paraguay. Es doctorando en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctorando en Ciencias de la Educación por a Universidad Nacional de Pilar (UNP). Máster Universitario Internacional Especializado del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid – UCM.

Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación “Santo Tomás”. Especialista en Didáctica Superior Universitaria por la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP). Especialista en Gestión Educativa por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Especialista en Evaluación de los Aprendizajes por el Centro Regional de Educación “Saturio Ríos” (CRESR). Profesor en Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclos por el Instituto Parroquial de Formación Docente “Medalla Milagrosa”. Pertenece a las siguientes instituciones: Docente catedrático de la Universidad Nihon Gakko de Paraguay. Presidente Adjunto por Paraguay del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE-PY). Secretario General de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI). Técnico Pedagógico del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de la República del Paraguay. Coordinador General del Equipo de Trabajo de Docentes exbecarios de Central ESP-01.

shakekuku@gmail.com



---

# Publicaciones de CICA

***Aggression: Functions and Causes (1985)***

J. Martin Ramirez & Paul F. Brain (eds.)

***Cross-disciplinary Studies on Aggression (1986)***

Paul F. Brain & J. Martin Ramirez (eds.)

***Essays on Violence (1987)***

J. Martin Ramirez, Robert A. Hinde & Jo Groebel (eds.)

***Research on Aggression (1987)***

J. Martin Ramirez (ed.)

***International Journal of Neuroscience, 1988 Vol 41 (3 & 4)***

J. Martin Ramirez & David Benton (eds.)

***Terrorism: Psychological Perspectives (1989)***

Jo Groebel & Jeffrey Goldstein (eds.)

***Terrorismo (1989)***

Francisco Gómez-Antón & Carlos Soria (eds.)

***Aggression in Children (1989)***

Lea Pulkkinen & J. Martin Ramirez (eds.)

***Comparative Psychobiology of Aggression (1990)***

Orlando Gutierrez (ed.)

***Violence. Some Alternatives (1994)***

J. Martin Ramirez (ed.)

***Neuropsiquiatría de la Conducta Agresiva (1995)***

J. Martin Ramirez & Hector Peñaloza (eds.)

***Cross-cultural Approaches to Aggression and Reconciliation (2001)***

J. Martin Ramirez & Deborah Richardson (eds.)

***Neuroscience and Biobehavioural Reviews (2006)***

J. Martin Ramirez (ed.)

***Aggression and Terrorism (2007)***

J. Martin Ramirez (ed.)

***Aggression, Terrorism, and Human Rights. (2008)***

Tali Walters, J. Martin Ramirez & Malgorzata Kossouska (eds.)  
Krakaw: Javelonian University

***Aggression and Terrorism. (2009)***

J. Martin Ramirez (ed.)

Journal of Organisational Transformation and Social Change. Vol 6 (2)

***Political Violence and Collective Aggression: Considering the Past, Imagining the Future. (2009)***

Rachel Monaghan, J. Martin Ramirez, Tali K. Walters (eds).  
Jordanstown: University of Ulster

***Attitudes towards Conflict and Aggression: A cross-cultural Approach (2009)***

J. Martin Ramirez & Simha F. Landau (eds.)  
Bodrum, Turkey

***An interdisciplinary analyses of terrorism. (2010)***

Daniel Antonius, Adam D. Brown, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Samuel Justin Sinclair (eds.)  
Cambridge Scholars Publishers

***Conflict and Aggression in a Society in Transition (2010)***

Borisz A. Szegál (ed.),  
Leányfalu: Willa Székely

***Aggression, Political Violence, and Terrorism (2010)***

Miguel Bettin, J. Martin Ramirez & T. Walters (eds.)  
Cartagena de Indias: IEPSIV

***The Brain and Aggression (2010)***

J. Martin Ramirez (ed.)  
International Social Science Journal, 200/201

***Contemporary Issues on Aggression, Violence, Terrorism: Global to Local Perspectives (2011)***

Stephen N. Thom, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez (eds.)  
University of California, Irvine

***Violence is not Biologically Determined. (2011)***

The Seville Statement on Violence twenty-five years later  
Camilla Pagani, J. Martin Ramirez (eds.),  
Rome: Consiglio Nazionale delle Ricerche

***Defining `Terrorism': Moving towards a more integrated and interdisciplinary understanding of political violence (2011)***

Rachel Monaghan, Daniel Antonius, Samuel Justin Sinclair (eds.)  
Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression  
Volume 3, Issue 2

***Cultural Issues in Research of Aggression. An Introduction to A Hot-Topic. (2011)***

Martin Ramirez (ed.)  
The Open Psychology Journal

***CONFLIGO Conflict in a Society in Transition (2011)***

Borisz A. Szegál, István András (eds.)  
Dunaújvaros, Hungary

***Aggression and Crime. A Hot-Topic, (2011)***

J. Martin Ramirez (ed.)  
The Open Criminology Journal

***Terrorism and Aggression: Towards Uncreased Freedom and Security (2012)***

Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Tatyaba Dronzina & Lindsey Harris (eds.)  
Burgas: Burgas Municipality

***Towards Understanding Conflicts, Aggression, Violence and Peace (2013)***

J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)  
Héviz

***Radicalization, Terrorism, and Conflict (2013)***

Tali Walters, Rachel Monagan, J. Martin Ramirez (eds.)  
Cambridge Scholars Publishing

***Conflict, Violence, Terrorism, and their Prevention (2014)***

J. Martin Ramirez, Chas Morrison, Arthur J. Kendall (eds.)  
Cambridge Scholars Publishing

***Conflict and Aggression: Developmental and Social Conditions (2014)***

Camilla Pagani, Marzanna Farnicka, Hanna Liberska, J. Martin Ramirez (eds.)  
Difin

***Towards a better understanding of Aggression and other related Concepts (2015)***

J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)  
The Open Psychology Journal

***A Central European Face of Criminology and Rehabilitation (2015)***

Martin Ramirez, Marzanna Farnicka (eds.)  
The Open Criminology Journal

***Análisis de Riesgos y Amenazas a Infraestructuras Críticas (2015)***

J.C. Fernández-Rodríguez, Claudio Payá, Martin Ramirez (eds.)  
Centreur, Madrid

***Security in Infrastructures (2016)***

Martin Ramirez, J.C. Fernández-Rodríguez (eds.)  
Cambridge Scholars Publishing

***Cyberspace: Risks and Benefits for Society, Security and Development. (2017).***

J. Martin Ramirez & Luis A. García-Segura (eds.)  
Springer

***Cross-Cultural Dialogue as a Conflict Management Strategy. (2018)***

J. Martín Ramírez & Gracia Abad-Quintanal (eds.)  
Cham (Switzerland): Springer International

***The Future of Security and Defence of Europe (2018)***

J. Martín Ramírez, Luis A. García-Segura  
Nebrija, Madrid

***Violencia y Educación (2018)***

J. Martín Ramírez & V. Martínez-Otero Pérez (eds.)  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

***Security and Defence in Europe, (2019).***

J. Martín Ramírez & Jerzy Biziewski (eds.)  
Springer International

***Towards a Paradigm shift in Security. (2019).***

J. Martín Ramírez & Luis A. García-Segura (eds.)  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

***Violencia y Diversidad Cultural (2019)***

J. Martín Ramírez & V. Martínez-Otero Pérez (eds.)  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

***Violencia y Salud Mental (2020)***

V. Martínez-Otero Pérez & J. Martín Ramírez (eds.)  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

***Consciousness, the corporate world and conflict (2020)***

Tina Lindhard a& Meera Raghu (eds.)  
Aotearoa (New Zealand): CCA Global  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

***A Shift in the Security Paradigm (2020)***

J. Martín Ramírez & Jerzy Biziewski (eds.)  
Springer International (2020)

***Security in Central and Eastern Europe: cyberspace, police, prisons, transport, addictions, the media***

Jopsef Blazek, Juliusz Piwowarski & J. Martín Ramírez (eds.)  
Kraków 2020

***Security in the Global Commons and Beyond.***

J. Martín Ramírez & Bartolomé Bauzá (eds.)  
Springer International (2021)

***Security and Defense: Ethical and Legal Challenges in Front of Current Conflicts***

J. Martín Ramírez & Luis A. García-Segura (eds.)  
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija















Con este proyecto científico y humanístico que ahora ve la luz se promueve el papel de la educación en la prevención de la violencia, se fomenta la empatía en todos los escenarios posibles y se realiza una aproximación a la neurotecnoseducación, que posibilita mediante la tecnología un mejor conocimiento y desarrollo del cerebro. Nos hallamos ante un prometedor y fascinante campo científico interdisciplinar que estudia la interacción de la tecnología con los procesos cerebrales y psicológicos con el propósito de mejorar la educación y, en general, el desenvolvimiento personal. Es sabido, por ejemplo, que cada vez más laboratorios en todo el mundo están implementando la realidad virtual, de gran ayuda para desplegar la inteligencia interpersonal, así como para prevenir y tratar las conductas violentas. Albergamos, en suma, la esperanza de que esta modesta siembra, a un tiempo racional y socioemocional, abierta a los avances tecnológicos y neurológicos, posibilite el florecimiento, siquiera sea modesto, del bienestar y la mejora personal y social.

