

Artículo

¿Cómo Incidir en la Formación Inicial en Psicología del Profesorado de Educación Secundaria? Valoración de una Propuesta Formativa

Inge Axpe Saez^{id}, Iker Izar-de-la-Fuente^{id}, Eider Goñi Palacios^{id}, y Oihane Fernández-Lasarte^{id}

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 27/09/2023
Aceptado: 18/10/2023

Palabras clave:

Formación inicial
Enseñanza secundaria
Opinión
Alumnado universitario

RESUMEN

Antecedentes: El profesorado de secundaria se enfrenta a una labor docente para la que no siempre siente contar con suficiente preparación psicosociopedagógica, pues su formación inicial tiende a centrarse en contenidos científicos y el Máster de preparación cursado se considera insuficiente para responder a sus futuros retos. **Método:** Este trabajo presenta la valoración del alumnado universitario cursando dicho Máster en relación a una propuesta formativa introducida en la asignatura de Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia con el fin de mejorar su preparación inicial. Mediante un cuestionario abierto y la creación de un sistema categorial se analiza la opinión del alumnado participante respecto a los aspectos positivos y de mejora de la propuesta. **Resultados:** Los aspectos positivos y la satisfacción superan los comentarios de mejora, si bien estos últimos permiten detectar cuestiones de gran relevancia para la futura mejora de la propuesta, como favorecer la creación de espacios de discusión y reflexión y profundizar la información en aspectos relevantes para la práctica profesional como el autoconcepto, la comunicación, la gestión emocional y del conflicto. **Conclusiones:** Se discuten estos resultados de cara a la mejora del diseño y la evaluación de la propuesta para posibles implementaciones más eficaces a futuro.

How to Influence the Initial Training of Secondary School Teachers in Psychology? Evaluation of a Training Proposal

ABSTRACT

Background: Secondary school teachers often face a teaching task for which they do not feel they have sufficient psychosociopedagogical preparation, because their initial training tends to focus on scientific content, and the Master's degree they have to complete is considered insufficient to meet their future challenges. **Method:** This paper presents the assessment of university postgraduate students taking this Master's degree concerning a training proposal introduced in the subject of Adolescent Personality Development in order to improve their initial preparation. Using an open questionnaire and creating a categorical system, the participating postgraduate students' opinion of the positive and improvement aspects of the proposal is analyzed. **Results:** The positive aspects and satisfaction outweigh the comments collected about improvement. However, the latter allows us to detect issues of great relevance for the future improvement of the proposal, such as favoring the creation of spaces for discussion and reflection and deepening into relevant aspects for professional practice such as self-concept, communication, emotional and conflict management. **Conclusions:** These results are discussed to improve the proposal's design and evaluation for more effective implementation in the future.

Keywords:

Initial training
Secondary education
Opinion
Postgraduate students

Introducción

La Educación Secundaria tiene una trascendencia educativa y social indudable, constituyendo un contexto laboral docente tan relevante como complejo (Escudero et al., 2019). Debido a la gran cantidad de horas que el alumnado pasa en el entorno académico (Oberle, 2018), el profesorado se constituye como una importante fuente de apoyo, prediciendo, incluso, en mayor medida que el apoyo de familiares y pares, la implicación escolar adolescente (Fernández-Lasarte et al., 2020).

La figura docente cobra, por tanto, una importancia fundamental en la atención al alumnado. Así, es obvio que el profesorado de Educación Secundaria debe ser experto en su área docente, pero, necesita, además, contar con conocimientos psicopedagógicos que, precisamente, serán los que más pueda requerir en la relación educativa (Imbernón, 2019), y una formación en dichas competencias que, además, incidirán en su propio bienestar (Redondo-Trujillo et al., 2023). De hecho, los valores que el futuro profesorado de Educación Secundaria considera más relevantes como docente “ideal” son: creatividad, motivación, conocimiento de la materia, cercanía, escucha activa, conocimiento del alumnado, así como inclusión y respeto (Azkarate-Morales et al., 2019). Asimismo, el propio profesorado en activo considera similares cualidades, destacando, además de las propias de la labor pedagógica, otras relativas a la relación interpersonal, como: paciencia, comunicación, cercanía, empatía, etc. (Reoyo et al., 2017). Todas cualidades fundamentales para el rendimiento académico y adaptación o ajuste de su alumnado (Balaguer-Estaña y Naval-Duran, 2020).

Dada la relevancia que el apoyo ofrecido por el profesorado muestra sobre el ajuste personal y escolar del alumnado, parece claro que los y las docentes y su formación son factores clave en la calidad y mejora de la educación (Escudero et al., 2019). En este sentido, como entidad encargada de la formación inicial de estos y estas profesionales, la universidad juega un papel vital (Lugo-Muñoz y De-Juanas, 2020), debiendo asegurar el logro de las competencias que resulten imprescindibles para el desarrollo profesional del alumnado egresado (Gil-Galván y Martín-Espinosa, 2021).

No obstante, en España, históricamente, la formación del profesorado de Educación Secundaria es, predominantemente, de “contenidos científicos” (Imbernón, 2019) pues, para ejercer en dicha etapa, es preciso haber realizado un grado previo en el área específica de docencia y complementarla, luego, con una formación, actualmente de Máster. Esta se considera que, en gran medida, no logra responder adecuadamente a los desafíos de la educación para las nuevas generaciones (Escudero et al., 2019).

Precisamente, el último informe Talis 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) revela que un 51% del profesorado de Educación Secundaria asegura no haber recibido formación para el trabajo de destrezas transversales con su alumnado, mientras que un 40 y un 50% respectivamente consideran no haber recibido formación en dos aspectos fundamentales y, a la vez, relacionados entre sí, como son; por un lado, en cuestiones relativas a comportamiento del alumnado y gestión del aula, así como; por otro, en aspectos relacionados con la supervisión del desarrollo y aprendizaje de su alumnado (Estrada-Fernández et al., 2023). Esta sensación de falta de preparación para responder a las necesidades

de la profesión repercute en la identidad docente, la profesionalidad y en la enseñanza (Imbernón, 2019).

La implantación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante MFPS) en las distintas Comunidades Autónomas ha dado lugar a planteamientos y desarrollos diversos (Sarceda-Gorgoso et al., 2020). En este sentido, en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) la realización de este Máster supone cursar un módulo genérico en el que se imparten, entre otras asignaturas, la denominada Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. En dicha asignatura, en vista de la importancia del apoyo del profesorado sobre el ajuste escolar y personal del alumnado, se decide implementar una propuesta formativa mediante la que abordar estos aspectos. Dicha propuesta, a fin de permitir el mejor aprovechamiento posible de un módulo limitado a 2 sesiones semanales durante 6 semanas, debía concretarse de modo que permitiese realizar un aprendizaje significativo y facilitase la comprensión y desarrollo de los contenidos en un lapso tan corto de tiempo. En este sentido, se pretendió utilizar una aproximación constructivista centrada en el aprendizaje activo y la construcción del propio conocimiento (O'Connor, 2020), para que el alumnado adoptase un mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Gómez-Pintado et al., 2018), en línea con el modelo educativo IKD (el cual responde al nombre de Ikasketa Kooperatiboa eta Dinamikoa; Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) adoptado por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU, s.f.). Se trata de un modelo que centra su atención en el alumnado, un enfoque que cede la centralidad del profesorado-dirigido a la enseñanza- para establecer el foco en el estudiantado, centrándose así en el aprendizaje (Jiménez-Hernández et al., 2020). La institución apuesta, por tanto, por una metodología docente cuyo objetivo educativo sería lograr la construcción del conocimiento a través de experiencias vitales, situaciones de aprendizaje del mundo real o lo más cercanas posibles al contexto profesional en el que el alumnado se desarrollará en el futuro (Gómez-Pintado et al., 2018), así como de la atribución de significado otorgado por el estudiantado al interactuar con la realidad (Rillo et al., 2020).

Es importante señalar que el aprendizaje activo no se opone a una enseñanza expositiva, siempre que en ella la figura docente tome como base los saberes previos del alumnado y se aleje de la instrucción tradicional diádica, organizando las sesiones de una manera adecuada (Dziubaniuk y Nyholm, 2021). Para ello, resultan de gran ayuda diversas técnicas o metodologías activas que pretenden lograr, además de un aprendizaje significativo, un aprendizaje dialógico, mediante la participación del alumnado de forma más crítica y reflexiva. Estas discusiones o debates en pequeño y gran grupo tienden a valorarse muy positivamente por el futuro profesorado, al considerar que le permite desarrollar la competencia básica del pensamiento crítico (Zelaieta y Camino, 2018).

No obstante, para que pueda producirse un aprendizaje significativo se precisa, también, la predisposición para aprender del alumnado. Para lograr esta motivación el profesorado se enfrenta al reto de conseguir que perciba como útiles aquellos contenidos trabajados en el aula (Sánchez-Rosas et al., 2019). En este sentido, contribuir a establecer conexiones entre la temática trabajada y la propia vida se ha comprobado que contribuye a mejorar la utilidad percibida e incluso el rendimiento de alumnado universitario (Canning et al., 2018; Hulleman et al., 2017). El establecimiento

de este tipo de uniones puede facilitar el interés por la materia y los contenidos a trabajar, y hacer que el estudiantado lo considere un tema atractivo e importante, lo valore en mayor medida y desee aprender más sobre él (González y Paoloni, 2015).

Para favorecer el que pueda producirse un aprendizaje significativo, además del mencionado interés y predisposición por parte del alumnado, también es básico contar con un material potencialmente significativo. Es decir, con materiales que recojan las principales ideas y contenidos a trabajar con una estructura lógica (Carranza-Alcántar y Caldera-Montes, 2018) y un aspecto atractivo. Así, el diseño y preparación de dichos materiales cobra gran importancia (Dziubaniuk y Nyholm, 2021).

En la propuesta formativa aquí presentada se pretendía que dichos materiales permitiesen apoyar y orientar el proceso de aprendizaje. Para ello se tuvo en consideración la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades a proponer al alumnado, la metodología asociada a cada una, así como los recursos educativos que se pudieran emplear (Morales-Muñoz, 2012), tratando, además, de considerar el público al que estaban dirigidos, a fin de facilitar una transmisión más atractiva de los mensajes (Ayala-López, 2014). Entre los recursos que se tuvieron en cuenta, además de la realización de pequeñas discusiones y actividades grupales, destacó el uso del vídeo, debido a su impacto audiovisual y a lo habituales que están las nuevas generaciones de alumnado a su uso (Adiel y Guzmán, 2014). También se ofrecieron cuestionarios de repaso de cada sesión, ya que se ha comprobado que la autoevaluación por medio de este tipo de instrumentos aumenta la satisfacción y el rendimiento del alumnado (Cosi et al., 2020).

Teniendo en cuenta que la satisfacción expresada por el alumnado en aspectos como el compromiso del profesorado, la calidad de la impartición de los cursos y la facilidad de opinar para mejorar la calidad está directamente relacionada con la calidad ofrecida en las instituciones universitarias (Ardi et al., 2012), el objetivo de este trabajo ha sido analizar la propuesta formativa desde la perspectiva del alumnado participante identificando sus puntos fuertes y áreas de mejora.

Método

Participantes

La propuesta formativa se impartió en la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia perteneciente al MFPS del campus de Vizcaya de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La selección de la muestra fue no probabilística e intencional, ya que todo el alumnado matriculado en dicha asignatura (75 estudiantes, el 56% mujeres y el 44% hombres) participó en la propuesta formativa. No obstante, valorarla era voluntario, sin repercusión en la calificación final de la asignatura, por lo que el número de participantes fue inferior al de estudiantes que la cursó. Asimismo, la cantidad de alumnado que valoró las sesiones se fue reduciendo a lo largo de las mismas: 1) Características adolescentes: 54 participantes; 2) Autoconcepto: 49; 3) Comunicación: 37; 4) Inteligencia emocional: 34; 5) Resiliencia: 33 y 6) Gestión del conflicto: 27 participantes.

Instrumentos

Para evaluar la percepción del alumnado participante sobre cada sesión se creó un cuestionario de naturaleza cualitativa online ad-

hoc, con dos preguntas abiertas. En ellas se solicitaba indicar los aspectos positivos así como los puntos de mejora de cada sesión.

Procedimiento

Se introdujo la propuesta formativa en la programación docente de la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia en el MFPS. Tras cursarla, se propuso al alumnado la participación voluntaria y anónima en su valoración; se le informó del propósito de tal valoración y de que toda la información recogida sería tratada de manera anónima y confidencial. Para ello se habilitó un link con acceso al instrumento que fue respondido de forma asincrónica y online, reduciendo la tendencia de deseabilidad social con respuestas más precisas que si estuvieran presentes las personas investigadoras en la cumplimentación de la escala (Fricker y Schonlau, 2002).

El estudio se llevó a cabo cumpliendo las directrices de la Declaración de Helsinki por la que se rigen los principios éticos de investigaciones con seres humanos.

Para garantizar el rigor y la calidad en la recogida y análisis de la información se empleó la triangulación: en primer lugar, de fuentes de información, ya que se obtuvieron respuestas a las mismas preguntas de diferentes informantes, que posteriormente se contrastaron, obteniendo una perspectiva más heterogénea y representativa de la realidad; y en segundo lugar, de personas investigadoras, dado que distintas personas con diferente nivel de experiencia y formación analizaron los mismos datos (Vázquez et al., 2018) para comparar los resultados y llegar a un consenso. Esto, además de enriquecer el proceso de análisis, reduce los posibles sesgos de realizar una única persona investigadora los análisis (Patton, 2002).

Análisis de Datos

Se optó por un estudio de naturaleza cualitativa de carácter descriptivo basado en la recogida de datos a través de un cuestionario de preguntas abiertas.

Para el análisis de los datos se creó un sistema categorial (ver *Tabla 1*) mediante el programa NVivo 11 para Windows (Lumivero, 2015) para gestionar, organizar y estructurar la información de un modo coherente y claro, respondiendo al objetivo del estudio.

Se definieron diferentes dimensiones principales, categorías y subcategorías, concretadas a partir de: en primer lugar, lo planteado por el alumnado participante en sus respuestas; en segundo lugar, los diferentes apartados tomados en consideración en el diseño de la formación; y, en tercer y último lugar, la literatura previa, recogida en la introducción teórica del trabajo, siendo, por tanto, un sistema categorial de naturaleza tanto inductiva como deductiva. Dicho sistema se compuso de dos grandes dimensiones: la primera de las dimensiones estaría constituida por las fortalezas de la formación en relación a los contenidos trabajados, la metodología empleada y el impacto del aprendizaje; y la segunda dimensión se conformaría a partir de las debilidades detectadas por el alumnado en la formación, entre las que se diferencian aspectos relacionados con los contenidos trabajados y con cuestiones metodológicas.

Todas las respuestas se codificaron, otorgándoles una referencia siguiendo el orden de las mismas en cada sesión (Ref. 1, Ref. 2, etc.) y se integraron en las diferentes categorías en función de la dimensión de pertenencia.

Tabla 1
Sistema Categorical

Dimensión	Categoría	Sub-categoría	Definición
Aspectos destacados	Contenidos trabajados	---	Contenidos que el alumnado reconoce haber trabajado
		Recursos didácticos	Recursos empleados para la consecución de los objetivos docentes
	Metodología	Diseño y actividades	Actividades planteadas en la sesión para la consecución de los objetivos docentes; estructura de la sesión
		Cualidad docente	Calidad de las explicaciones ofrecidas por la docente y su capacidad dinamizadora
Aspectos de mejora	Impacto del aprendizaje	---	Utilidad del aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales
		Participación	Falta de participación o nivel escaso de participación del alumnado
	Metodología	Modalidad docente	Combinación de 3 modalidades docentes: presencial, online y aula espejo*
		Contenidos trabajados	Profundidad

Nota: *El aula espejo es un tipo de modalidad docente iniciada en la Facultad de Educación de Bilbao en el periodo de retorno a las aulas en las que las ratios de alumnado estaban limitadas por las medidas sanitarias tomadas tras el confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19. En esta modalidad todo el grupo de alumnado asistía de manera presencial, parte en un aula "principal" en la que estaba presente la figura docente, y parte en otra, en la que se retransmitía vía online la sesión del aula principal. Posteriormente esta modalidad de aula espejo se sustituyó por la alternancia semanal de la mitad del grupo de alumnado: una semana online y otra presencial.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de cada sesión estructurados según las dimensiones y categorías identificadas.

Sesión 1. Características de la Adolescencia

Respecto a los aspectos destacados, el alumnado ha mencionado algunos contenidos principales aprendidos en esta sesión: los cambios producidos en la adolescencia a nivel físico, cognitivo, social y emocional, los factores biológicos explicativos de tales cambios, la plasticidad cerebral, etc. "Haber trabajado los cambios de las y los adolescentes desde todos los aspectos (físicos, cognitivos, sociales, emocionales...) para poder entenderlo todo en su conjunto" (Ref. 65). Entre quienes califican la sesión como interesante, más de la mitad aluden al interés de los propios contenidos, aunque reconocen también el planteamiento metodológico y la capacidad dinamizadora de la docente.

La valoración de la metodología y los recursos empleados ha sido positiva: "las clases han sido atractivas, dinámicas y divertidas" (Ref. 1). El 16,7% ha destacado este carácter.

El recurso más valorado (39% de menciones) han sido los vídeos, calificados como interesantes y educativos. Entre los aspectos metodológicos mejor valorados han destacado el fomento de la participación, en gran medida gracias al trabajo en grupo pequeño, donde ha habido posibilidad de debatir; o el vincular los contenidos con las vivencias personales, lo cual ha hecho que se aprenda desde la propia experiencia: "Me parece un aprendizaje más significativo, ya que hago vínculos" (Ref. 11). También se ha valorado el intercalar actividades de distinto tipo, entre las cuales se halla la propuesta de entregar la ficha de Ideas clave, que permite recoger y reflexionar sobre lo tratado. Se repite la idea de que repasar y/o comprobar lo aprendido resulta una estrategia útil que ayuda en el proceso de aprendizaje: "Extraer las ideas principales de los temas y realizar los cuestionarios me parece una dinámica adecuada para asimilar lo aportado" (Ref. 18).

No menos importante ha resultado la mención de la calidad y claridad de las explicaciones de la docente. Alrededor del 18,5% del alumnado ha destacado en sentido positivo la organización de la sesión, la claridad del power point y la concreción de los conceptos

explicados y las tareas encomendadas: "Los esquemas son muy claros. [...] La presentación de los contenidos se realiza mediante una síntesis adecuada" (Ref. 66).

El alumnado valora el impacto de lo aprendido en esta sesión por sus implicaciones prácticas. Afirma que conocer las características de la adolescencia le puede servir para orientar mejor la enseñanza en un futuro y construir una relación mejor y más profesional con el alumnado. Lo consideran una herramienta para trabajar la empatía: "Entiendes mejor las acciones que puede hacer un/a adolescente y las preocupaciones que pueden surgir en su mente" (Ref. 5). Parece que el planteamiento de la sesión permite el entrenamiento en algunas competencias clave para la docencia (como la empatía), difícil de desarrollar si no es desde la reflexión de la propia vivencia: "Me ha ayudado a identificar las actitudes que se producían en nuestra personalidad y en nuestras vidas" (Ref. 5). Así, la reflexión es, con seguridad, la competencia que más dice haber entrenado este grupo de estudiantes en esta sesión.

En cuanto a los aspectos de mejora de la sesión, un 16,7% del alumnado ha manifestado de forma explícita que no cambiaría nada, felicitando e, incluso, agradeciendo la propuesta de trabajo. Entre los elementos planteados como mejorables han destacado cuestiones metodológicas.

Una persona participante planteaba la posibilidad de trabajar a partir de casos biográficos o el acompañar las explicaciones más ejemplos que ofrezcan una perspectiva más práctica a la sesión.

La organización de los materiales se ha considerado mejorable (alrededor del 9% de menciones) por distintos motivos: contenidos repetidos, falta de concordancia en el orden de diapositivas y explicaciones, ausencia de todos los materiales desde un inicio, falta de un índice claro, o poca concreción de algunas tareas.

También se ha mencionado la participación insuficiente en algunos momentos, posiblemente por el contenido personal de las preguntas planteadas: "Lanzar preguntas al aire sobre nuestra adolescencia quizá me parece un poco peligroso porque no nos conocemos y quizá por falta de confianza la participación ha sido muy baja" (Ref. 49). En algún caso se indica que la participación podría mejorar con más debates y/o dejado mayor tiempo en cada uno de ellos.

Igualmente aparecen demandas más puntuales en relación a elementos ajenos a la propia asignatura, de tipo estructural (excesivo alumnado matriculado) y coyuntural, como el aula espejo.

Sesión 2. Autoconcepto

En referencia a los aspectos destacados en la segunda sesión se ha valorado como interesante por más del 20% del alumnado. En algunos casos se vincula el interés a los propios contenidos: la definición del término, la relación con la autoestima; su desarrollo a lo largo de la vida, los factores que lo condicionan; las dimensiones que pueden diferenciarse; y la posibilidad de cambio, en la que influyen las distorsiones cognitivas. “Lo que me ha parecido más interesante es que hay factores diferentes que condicionan el autoconcepto y que varían en función de nuestra edad. En la infancia, las palabras y el trato de las personas significativas constituyen la percepción que tenemos de nosotros; en los años siguientes, los resultados de nuestras conductas, los inputs y los estímulos o castigos recibidos; y en la adolescencia la situación emocional y la comparación con los demás son las fuentes de información destacadas. Además, conocer las dimensiones del autoconcepto me parece muy importante” (Ref. 4).

En muchos casos reconocen la importancia de los contenidos y el impacto del aprendizaje para poder ejercer mejor su futura profesión, al entender mejor a su alumnado adolescente y así tener más paciencia, y al haber aprendido alguna estrategia docente: “Sobre todo cómo dar feedback en clase (también con evaluación positiva). Estos ‘truquitos’ son muy útiles” (Ref. 64). Se destaca también que se ha trabajado la capacidad empática al haber partido de un trabajo personal: “Me ha parecido una buena idea hacer el ejercicio para asimilar la idea del autoconcepto, es decir, intentar describirse uno mismo. Además, al compartir con los demás te das cuenta de la diversidad que existe” (Ref. 22).

Integrar elementos prácticos, especialmente de tipo biográfico, con elementos teóricos constituye a nivel metodológico uno de los elementos mejor valorados (más del 20% del alumnado): “También valoro muy positivamente el llevar el autoconcepto cada cual a su ámbito y trabajarlo. Debates, ejemplos, preguntas a responder por grupos... como siempre, considero estas actividades imprescindibles para enriquecer la clase y seguir el hilo” (Ref. 5). En cuanto a los procesos cognitivos que se activan a lo largo de la sesión destaca la reflexión, que en algunos casos se realiza de forma individual y, en otros, grupalmente.

La riqueza de recursos (vídeos, lecturas, esquemas...) y la combinación de actividades de distinto tipo seguramente haya sido una de las razones para que un número considerable de participantes (17,4%) haya valorado la sesión como dinámica: “[...] creo que (la forma de dar clase) se ha hecho de una forma muy dinámica, activa y entretenida” (Ref. 36). La forma de estructurar la sesión, finalizando con un repaso de las ideas principales, es un aspecto igualmente destacado. Pero para que cualquier planteamiento metodológico tenga éxito, necesariamente, las explicaciones ofrecidas por la persona docente deben ser claras, lo cual está vinculado a la capacidad comunicativa de la misma: “La actitud de la profesora es muy dinámica y su capacidad de comunicación es muy buena” (Ref. 65).

En relación a los aspectos de mejora de esta segunda sesión la idea que más se repite de entre los elementos mejorables es que ha faltado profundidad, para lo cual hubiese sido necesario más tiempo: “No ha dado tiempo a dar todo el subtema. Las distorsiones no se han trabajado en clase, se han enviado sólo como trabajo para casa y me parece muy interesante hablar de ellas” (Ref. 35).

No ha habido tiempo para profundizar en lo que consideran un tema central en educación, más concretamente, en la diferencia entre autoconcepto y autoestima, los dominios y dimensiones del autoconcepto o las distorsiones cognitivas.

El alumnado propone un mayor empleo de vídeos, de casos a analizar y de discusión grupal para fomentar una mayor participación. El problema de la falta de participación tiene diferentes causas, siendo una la ya mencionada aula espejo, y otra la propia propuesta de participación, que ha estado limitada al grupo pequeño: “He echado de menos la participación en clase, compartir conversaciones y reflexiones. Quizá, en vez de comentarlo por grupos, el diálogo debería haberse extendido a toda la clase” (Ref. 8).

En cualquier caso, alrededor del 30% del alumnado participante no ha señalado ningún aspecto a mejorar, dejando el espacio de respuesta vacío, o escribiéndolo de manera explícita.

Sesión 3. Comunicación

Con relación a los aspectos destacados, esta sesión estuvo marcada por un problema técnico-logístico, ya que el sistema informático de aula espejo (modalidad docente) no funcionó y la profesora tuvo que improvisar una nueva estructura de la sesión para atender simultáneamente a las dos aulas, intercalando actividades autónomas en una mientras exponía contenidos en otra, y viceversa. Sin embargo, esto no es óbice para que el alumnado haya sido capaz de detectar aspectos positivos en la sesión: “Me gustó mucho la clase recibida. Me parece un tema imprescindible” (Ref. 33).

Respecto a la metodología, un 47% de las personas participantes ha señalado que las actividades planteadas son muy interesantes y/o útiles, destacando de manera especial la actividad denominada Te oigo: “La actividad ‘te oigo’ me ha parecido un experimento social muy interesante, viendo cómo en casi todos los casos se cumplía que el que hablaba prestaba más atención al oyente activo” (Ref. 24). Este carácter dinámico de la sesión ayuda al alumnado a interiorizar contenidos que a simple vista parecen evidentes: “Pensamos que conocemos y aplicamos la importancia de los recursos discursivos. Pero la realidad y los problemas de los/as adolescentes dicen lo contrario. Aunque parezca que la comunicación es simple, hay que trabajar mucho para conseguir buenos resultados.” (Ref. 43).

Respecto al impacto del aprendizaje, el alumnado llega a ser consciente de la importancia del tema en su futura profesión docente, puesto que la comunicación es una herramienta que puede permitir que el alumnado adolescente tenga confianza en las figuras adultas: “Necesitan referentes en esta época de la vida, y si queremos actuar como tales necesitamos saber qué actitudes o consejos necesitan (y cuáles no) para realmente satisfacer sus necesidades y servir de ejemplo.” (Ref. 1).

Al igual que en anteriores sesiones, se valoran positivamente cuestiones metodológicas como el empleo de vídeos, el trabajo grupal y las explicaciones teóricas claras ofrecidas por la docente, acompañadas de un buen soporte digital.

En lo concerniente a los aspectos de mejora, la principal cuestión señalada en esta sesión como mejora (24%) ha sido el imprevisto con la tecnología en la sala espejo (modalidad docente), que ha provocado que la sesión se haya acortado y haya redundado en una falta de profundidad. No obstante, también se ha reconocido la capacidad de adaptación de la docente a la hora de hacerle frente.

Haciendo alusión a la metodología, hay quienes reivindican un mayor número de actividades y participación, y se realiza una propuesta concreta de uso de un foro para resolver las dudas, si bien son más personas quienes consideran que no hay nada que mejorar (40%).

Sesión 4. Inteligencia Emocional

En la cuarta sesión, sobre los aspectos destacados se ha señalado frecuentemente el impacto del aprendizaje por su utilidad de cara a la futura labor docente: “Destacaría esta sesión porque para mí resulta de especial utilidad” (Ref. 3); “No conocía las técnicas y considero que son muy útiles” (Ref. 8), ya que consideran los contenidos impartidos muy enriquecedores. Entre ellos se han destacado: las diferentes técnicas de gestión de las emociones y cómo desarrollarlas, la influencia de la inteligencia emocional en una buena salud mental, las características para identificar una buena inteligencia emocional, la posibilidad de mejorarla, etc.

La metodología se ha calificado como muy buena, ensalzando su buen planteamiento y gestión, destacándose aspectos como la estrecha relación entre la teoría y la práctica, el fomento de la participación y la reflexión, el trabajo en grupo y el hecho de basarse en experiencias personales para desarrollar la teoría. También ha sido positivamente valorado el feedback de los trabajos por parte de la docente, así como las preguntas generales empleadas a modo de repaso.

Relacionado con la valoración positiva de los contenidos se encuentra la actuación docente. Para las personas participantes sus aportaciones han sido claras, sencillas y útiles, estando “los conceptos y las ideas bien explicadas” (Ref. 53). Las actividades prácticas han tenido muy buena acogida, calificándolas como muy útiles, enriquecedoras, adecuadas y “de gran ayuda para interiorizar las ideas generales” (Ref. 16). Estas han contribuido a lo que el 29,41% de las personas ha catalogado como una sesión interesante, además de dinámica.

En lo que atañe a los aspectos de mejora de esta cuarta sesión, parte del alumnado ha aprovechado para expresar que no modificaría nada, con afirmaciones como: “La sesión me ha parecido muy buena, no cambiaría nada” (Ref. 53).

El alumnado que ha planteado distintas cuestiones a mejorar (35,29%) ha mostrado interés por una mayor profundización de los contenidos, con más teoría, estrategias, ejercicios, vídeos o una sesión específica de mindfulness. Se repite la propuesta específica de crear un foro en la plataforma de la universidad.

Por último, el 38,23% de las personas participantes manifestó que, en el formato online, la experiencia no había sido tan positiva, argumentando motivos como: dificultades para seguirla, disminución de la interacción, complejidad a la hora de realizar las prácticas, experiencia menos dinámica, etc. Así, su sensación fue que “las sesiones están orientadas, en general, a quienes están de manera presencial” (Ref. 6), por lo que “resultan necesarias adaptaciones que posibiliten una mayor inclusión de quienes están en casa” (Ref. 1).

Sesión 5. Resiliencia

En la quinta sesión, en lo correspondiente a los aspectos destacados, se ha señalado que ha resultado de gran interés

(39,39%), debido tanto a la parte teórica como práctica de la misma. Respecto al contenido teórico, se ha considerado importante y útil para desarrollar nuevos conocimientos sobre la resiliencia, destacando contenidos específicos como: el significado e importancia de la resiliencia en la educación, la influencia de las personas adultas cercanas así como de la educación recibida en la resiliencia adolescente, la importancia de aceptar las experiencias y los pensamientos, la relación de la resiliencia con el bienestar, la posibilidad de desarrollar la resiliencia y el papel del profesorado, etc.

Aludiendo a la metodología, se ha señalado que: “Los contenidos teóricos se han trabajado bien en el apartado práctico de la sesión” (Ref. 18) y que estaban estrechamente relacionados con diferentes dinámicas. El alumnado ha catalogado muy positivamente la gestión de la sesión realizada por la docente, destacando el fomento de la participación, la búsqueda de la reflexión y la calidad de sus explicaciones. Todo ello ha contribuido a que se haya definido la sesión como dinámica y “muy enriquecedora ya que se han adquirido muchos conocimientos sobre el tema” (Ref. 10).

Las propuestas prácticas planteadas para la sesión se han valorado como muy útiles e interesantes, destacando alguna de manera específica (metáfora del autobús, práctica de mindfulness y la técnica ABC) y afirmando que han facilitado interiorizar los diferentes contenidos. También han tenido muy buena acogida los vídeos, ensalzados repetidamente.

Acerca de los aspectos de mejora o en relación a las debilidades de la sesión, el 45,45% señala de manera explícita que no cambiarían nada. Quienes sí realizarían cambios se inclinan por una mayor profundización en los contenidos, ya sea con más tiempo, contenido o prácticas.

Por último, algunas voces manifiestan las dificultades de seguir la sesión en formato online (“No se pueden seguir bien los contenidos”, Ref. 4), pero especifican que se debe en gran medida a problemas técnicos como ruidos, desconexiones, etc.

Sesión 6. Gestión del Conflicto

Sobre la sexta sesión se ha destacado el valor de la misma de cara al futuro, considerando muy útiles los conocimientos impartidos, así como la información y los materiales complementarios: “Ha resultado muy útil sobre todo de cara a los conflictos que serán parte de nuestro día a día” (Ref.3); “Se ha ofrecido información que de cara a nuestro desempeño profesional es muy beneficiosa” (Ref. 4). Entre los principales contenidos interiorizados se han mencionado frecuentemente los tres pasos para una buena negociación en un conflicto. Se ha señalado que gran parte de esos contenidos han sido trabajados de forma práctica mediante actividades interesantes. Esto ha hecho que la sesión resulte dinámica y, en consecuencia, casi el 30% la ha considerado una experiencia muy interesante.

Se ha destacado la pasión por la enseñanza y la calidad y claridad de las explicaciones de la figura docente. A nivel metodológico se ha subrayado el planteamiento de la sesión, especialmente en el fomento de la reflexión y el trabajo en grupo: “Ha resultado muy enriquecedor analizar diferentes casos en grupos pequeños” (Ref. 4).

También se ha mencionado, como un punto positivo e interesante “relacionarlo con el contenido del resto de sesiones” (Ref. 38).

Por último, ha destacado la normalidad con la que se ha podido seguir la sesión de manera online, especialmente porque otras voces lo han indicado como aspecto de mejora.

En lo que respecta a los aspectos susceptibles de mejora de la sesión, más de la mitad de respuestas (51,85%) indican que no cambiarían nada: “No he percibido nada a mejorar en esta sesión” (Ref. 1). Entre las propuestas de cambio se han identificado tres: más tiempo para profundizar en más contenidos, más actividades prácticas y un cambio de ubicación de la presente sesión en el orden cronológico de la intervención; “La situaría en el inicio, para poder profundizar más” (Ref. 10); o “La haría en semanas previas para no repetir contenidos” (Ref. 14).

Algunas respuestas han reflejado la dificultad para seguir la sesión de forma online, argumentando problemas técnicos.

Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido analizar, desde la perspectiva del alumnado participante, las fortalezas y los puntos débiles de la propuesta formativa implementada en la asignatura Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia dentro del MFPS, ya que considerar el nivel de satisfacción discente en aspectos como el compromiso del profesorado, la calidad de la impartición o la facilidad de exponer su opinión para mejorar la calidad de la formación recibida está directamente relacionado con la calidad de las instituciones universitarias (Ardi et al., 2012). La información obtenida en este trabajo permite constatar que, en el caso de la propuesta formativa evaluada, la satisfacción del alumnado parece elevada, apuntando a que las fortalezas señaladas superan los aspectos de mejora. De hecho, en todas las sesiones diversas personas han expresado que no cambiarían nada.

Las categorías que se han mencionado tanto en los puntos fuertes como en las áreas de mejora han sido contenidos trabajados y metodología. Respecto a los contenidos, las respuestas del alumnado reflejan su interés por estos, valorándolos como atractivos e importantes, lo que motiva su deseo de aprender más sobre ellos (González y Paoloni, 2015), algo manifestado en las propuestas de mejora, en las que se alude a dicho deseo de profundización. Esto coincide, además, con los estudios que verifican la importancia de los aspectos trabajados, habituales en los programas de mejora de competencias socioemocionales del alumnado (Clemente et al., 2023) y que se han probado, como en el caso de la inteligencia emocional, claves en el ajuste y bienestar de la población adolescente a la que atenderán (Soriano-Sánchez y Jiménez-Vázquez, 2023).

También es destacable el impacto en el aprendizaje. El alumnado considera que la formación recibida le ayudará en su futura labor docente, habiéndose logrado, por tanto, que perciba como útiles los contenidos trabajados en el aula (Sánchez-Rosas et al., 2019). Como razones, alude a que le ha permitido desarrollar ciertas competencias profesionales, como la paciencia, la comunicación o la empatía, habilidades que se encuentran entre las más valoradas tanto por futuro profesorado (Azkarate-Morales et al., 2019) como por profesorado en activo (Reoyo et al., 2017). Una formación en competencias profesionales que, además, puede contribuir a su futuro bienestar docente (Redondo-Trujillo et al., 2023) y personal, con herramientas para la gestión emocional tales como el mindfulness, el cual, en estudios previos y a juicio del propio

alumnado, resulta muy beneficioso a nivel emotivo y mental (Daza-Murcia, 2022). Igualmente, se ha destacado la reflexión, unida al desarrollo de la competencia del pensamiento crítico (Zelaieta y Camino, 2018).

Respecto a la metodología, el alumnado la valora positivamente, aludiendo a la manera de estructurar las sesiones, lo que permite activar conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información a aprender, y a la calidad y la claridad de las explicaciones de la docente, mostrando que la exposición de contenidos no está reñida con un aprendizaje significativo, siempre que las sesiones se organicen de una manera adecuada (Dziubaniuk y Nyholm, 2021). Además, se valora la combinación de la teoría y la práctica, pues esta facilita la atribución de significado (Rillo et al., 2020). En este sentido, se han destacado las actividades que se vinculan con las experiencias personales, algo que estudios previos han constatado que mejora la utilidad percibida e incluso el rendimiento del alumnado universitario (Canning et al., 2018; Hulleman et al., 2017), y que facilita activar los conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información, fomentando el aprendizaje significativo (Carranza-Alcántar y Caldera-Montes, 2018) y dando centralidad y protagonismo al alumnado en la construcción de su conocimiento (Gómez-Pintado et al., 2018; Jiménez-Hernández et al., 2020).

Entre la variedad de los recursos empleados destaca el vídeo, cuyo impacto y aceptación suele ser elevado entre el alumnado (Adiel y Guzmán, 2014). También se valoran los cuestionarios de repaso de cada sesión, en consonancia con estudios previos que indican que el uso de estos aumenta la satisfacción y el rendimiento del alumnado (Cosi et al., 2020). El material empleado, en su conjunto, es valorado como atractivo, enriquecedor y dinámico. Se constata, así, en línea con estudios previos, la importancia del diseño y preparación de materiales (Dziubaniuk y Nyholm, 2021), a fin de que puedan apoyar y guiar el proceso de aprendizaje y se logre una transmisión más atractiva de los mensajes (Ayala-López, 2014).

Respecto a las propuestas de mejora, además del mencionado deseo de profundización, también se sugiere introducir un mayor número de actividades prácticas, debates y vídeos. Así, se propone fomentar la participación, planteando, incluso, la creación de un foro para seguir debatiendo y resolver dudas. Esta necesidad a lo largo de la formación de mayor discusión e interacción por parte del alumnado para comprender, profundizar y aprender con iguales coincide con estudios previos (Dziubaniuk y Nyholm, 2021).

Es preciso considerar si la menor participación del alumnado ha podido deberse, en parte, a la necesidad de adecuar el diseño inicial (totalmente presencial) a la combinación de distintas modalidades docentes -presencial, online y aula espejo- debido a la situación de alarma sanitaria generada por la COVID-19. De hecho, el alumnado señala dificultades técnicas, ruidos, desconexiones y obstáculos para seguir las clases cuando la sesión es online, y que la participación no es la misma desde el aula espejo. Estas, por tanto, se consideran cuestiones metodológicas a mejorar. El propio alumnado así lo indica, puesto que son modalidades que dificultan su toma de protagonismo, así como el aprendizaje activo y la metodología constructivista (O' Connor, 2020) originariamente previstas, y han supuesto un cambio drástico tanto al alumnado como al profesorado universitario (López-Aguilar y Álvarez-Pérez, 2021) para el que muchas universidades no estaban preparadas (Fernández-Jiménez et al., 2021).

En futuras investigaciones sería interesante profundizar en tales modalidades docentes (online y aula espejo), debido al reto que han supuesto para la comunidad educativa, a fin de poder conocer si, a través de estas, el aprendizaje del alumnado universitario se limita a contenidos, siendo más complicado el desarrollo de otras habilidades útiles para la profesión, tal y como se percibe en otros estudios (García-Martín y García-Martín, 2022). También sería conveniente considerar otras fuentes y modos de evaluación además de las respuestas subjetivas del propio alumnado. En estudios posteriores podría incluirse al profesorado a modo de contraste de dicha información, considerando también la adecuación de la impartición al diseño inicial e introduciendo herramientas que puedan valorar los conocimientos previos y posteriores a la formación, a fin de constatar si realmente se produce el aprendizaje que el alumnado dice haber construido. Asimismo, convendría contrastar estos resultados con la aplicación de la propuesta en otras universidades y regiones.

Las valoraciones obtenidas en este trabajo parecen apuntar a la utilidad de la propuesta a la hora de aumentar los conocimientos psicopedagógicos del futuro profesorado, aquellos que le resultarán más necesarios en la relación educativa durante su etapa profesional (Imbernón, 2019). De hecho, las figuras docentes siguen siendo, aún en la adolescencia, una importante fuente de referencia para el alumnado, incidiendo sobre su adaptación o ajuste (Balaguer-Estaña y Naval-Duran, 2020) y su implicación (Fernández-Lasarte et al., 2020), por lo que la formación de dichos profesionales, y la responsabilidad de la universidad en ella (Lugo-Muñoz y De-Juanas, 2020), son clave en la calidad y mejora de la educación (Escudero et al., 2019).

En este sentido, a pesar de sus limitaciones, este trabajo ha alcanzado el objetivo de aportar información para reconsiderar posibles medidas orientadas a la mejora de la propuesta formativa implementada. Propuesta impartida con el fin de tratar de responder a la sensación de falta de preparación para cubrir las necesidades de la profesión que refleja el profesorado de Educación Secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), buscando así, contribuir a un ejercicio docente más competente y profesional. Esto resulta fundamental en toda etapa educativa, pero más aún en el caso del profesorado de Educación Secundaria, cuya formación de lo contrario, puede no trascender los contenidos científicos (Imbernón, 2019).

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Las personas firmantes de este estudio son miembros del grupo Consolidado de Investigación IT1719-22 del Sistema Universitario Vasco.

Referencias

- Adiel, L., y Guzmán, T.G. (2014). El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3(3), 1-10.
- Ardi, R., Hidayatno, A., y Zagloel, T. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428. <https://doi.org/10.1108/09684881211264028>
- Ayala-López, M.A. (2014). Consideraciones técnico-pedagógicas para elaborar y evaluar materiales didácticos. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 44, 1-11.
- Azkarate-Morales, A., Bartau-Rojas, I., y Lizasoain-Hernández, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de Secundaria: El caso de la UPV/EHU. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>
- Balaguer-Estaña, A.J., y Naval-Duran, C. (2020). Percepción del centro educativo por adolescentes. Diferencias según curso, edad, sexo, tipo de centro y rendimiento académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 30(1), 54-72.
- Canning, E.A., Harackiewicz, J.M., Priniski, S.J., Hecht, C.A., Tibbetts, Y., y Hyde, J.S. (2018). Improving performance and retention in introductory biology with a utility-value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 834-849. <https://doi.org/10.1037/edu0000244>
- Carranza-Alcántar, M.R., y Caldera-Montes, J.F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Clemente, C., Urrea, A., y Arnau-Sabatés, L. (2023). Programas socioemocionales para adolescentes basados en evidencias: una scoping review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.238>
- Cosí, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J.L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., y Quiroga, M.Á. (2020). Formative assessment at university through digital technology tools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 164-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>
- Daza-Murcia, L.M. (2022). La meditación: una actividad de bienvenida implementada en un programa de licenciatura durante la pandemia. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 54-68. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.216>
- Dziubaniuk, O., y Nyholm, M. (2021). Constructivist approach in teaching sustainability and business ethics: A case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(1), 177-197. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0081>
- Escudero, J. M., Campillo, M., y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Estrada-Fernández, C., Ros-Morente, A., y Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235>
- Fernández-Jiménez, M., Mena-Rodríguez, E., y Jiménez-Perona, M. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del COVID-19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <http://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>

- Fricker, R.D., y Schonlau, M. (2002). Advantages and Disadvantages of Internet Research Surveys: Evidence from the Literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367. <http://doi.org/10.1177/152582202237725>
- García-Martín, J., y García-Martín, S. (2022). El uso de los entornos virtuales de aprendizaje institucionales en la Educación Superior tras la pandemia por COVID-19 y su impacto en las variables de emoción, realización práctica, aprendizaje, generalización y transmisibilidad. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 165-170. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.224>
- Gil-Galván, R., y Martín-Espinosa, I. (2021). Análisis del perfil motivador y actitudinal sobre el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en Educación Superior: aplicación del Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 463-476. <https://doi.org/10.5209/rced.70598>
- Gómez-Pintado, A., Rojo-Robas, V., y Zuazagoitia-Rey-Baltar, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: Experiencias en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 119-138. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7995>
- González, A., y Paoloni, P.V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: El papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11370>
- Hulleman, C.S., Kosovich, J.J., Barron, K.E., y Daniel, D.B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J.J., y Tornel-Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- López-Aguilar, D., y Álvarez-Pérez, P. (2021). Modelo predictivo PLS-SEM sobre intención de abandono académico universitario durante la COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 451-461. <https://doi.org/10.5209/rced.70507>
- Lugo-Muñoz, M., y De-Juanas, A. (2020). Participación social y solidaria estudiantil en la Universidad: El punto de vista del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 75-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.11560>
- Lumivero (2015) *NVivo* (Version 11). <https://www.lumivero.com>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Morales-Muñoz, P.A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- O' Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>
- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101-111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Redondo-Trujillo, V., De Juanas-Oliva, A., y Rodríguez-Bravo, A.E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107-117. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Reoyo, N., Carbonero, M.A., y Martín, L.J. (2017). In-service and preservice teachers' perceptions of characteristics of effective secondary school teachers. *Revista de Educación*, 376, 62-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344>
- Rillo, A., Martínez, B., Castillo, J., y Rementería, J. (2020). Constructivism: An interpretation from medical education. *Revista de Investigación y Método en Educación (IOSR-JRME)*, 11(3), 1-12. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-10%20Issue-3/Series-7/A1003070112.pdf>
- Sánchez-Rosas, J., Sebastián-Correa, P., y Daniel-Díaz, I. (2019). Revisión de las intervenciones que mejoran la utilidad percibida del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.19083ridu.2019.1077>
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C., y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>
- Soriano-Sánchez, J.G. y Jiménez-Vázquez, D. (2023). Benefits of emotional intelligence in school adolescents: A Systematic Review. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 83-95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>
- UPV/EHU (s.f.). *IKD Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. Modelo educativo de la UPV/EHU*. SAE-HELAZ. <https://www.ehu.es/es/web/sae-helaz/ikd>
- Vázquez, M.L., Vargas, I., y Porthé, V. (2018). La redacción del apartado de metodología en los estudios cualitativos. In B. Lumbreras, E. Ronda, y M.T. Ruiz-Cantero (Coords.), *Cómo elaborar un proyecto en ciencias de la salud* (pp. 34-39). Fundación Dr. Antoni Esteve.
- Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197-214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>