

Desarrollo de las Competencias Socioemocionales para Trabajar la Democracia y la Paz

Development of Socioemotional Competencies to Work on Democracy and Peace

José María Nevado-Luna *, Sagrario Del Valle Díaz, Francisco Sánchez Sánchez y Adrián Hernández-Molano

Universidad de Castilla-La Mancha, España

DESCRIPTORES:

Conducta prosocial
Autoestima
Planificación y toma de decisiones
Autoeficacia
Gamificación

RESUMEN:

Las diferentes situaciones de conflicto social que acontecen reflejan presiones externas que ejercen influencia en la educación. Esta problemática ha de generar en el profesorado un compromiso educativo activo y eficaz que permita actuar en base a valores prosociales para construir sociedades justas, prósperas y democráticas, reduciendo las situaciones de violencia y desigualdad. Por tanto, se presenta una intervención gamificada interdisciplinar en secundaria, para desarrollar conductas prosociales en 88 estudiantes de 3º de la ESO. Se valoró con un pretest-postest la percepción de la autoeficacia, la autoestima y la planificación y la toma de decisiones. Se observaron diferencias significativas en las tres variables analizadas. En particular, la autoeficacia presentó las puntuaciones más elevadas en su correlación positiva con las demás variables. La prueba de regresión lineal mostró que la autoeficacia se predice significativamente ($p < .001$) por el resto de las variables. El estudio de mediación muestra que la planificación y toma de decisiones media parcialmente en un 15 % del modelo, explicando un 45 % de la varianza. Trabajar la autoestima, la planificación y la toma de decisiones y la autoeficacia, a tenor del currículo vigente, es fundamental en la adolescencia, con el fin de generar conductas prosociales que transformen la sociedad.

KEYWORDS:

Prosocial behaviour
Self-esteem
Planning and decision-making
Self-efficacy
Gamification

ABSTRACT:

The different situations of social conflict that arise reflect external pressures that influence education. This issue should encourage teachers to develop an active and effective educational commitment that allows them to act based on prosocial values to build fair, prosperous, and democratic societies, reducing situations of violence and inequality. Therefore, an interdisciplinary gamified intervention in secondary education is presented to foster prosocial behaviors in 88 students in the 3rd year of Compulsory Secondary Education. A pretest-posttest assessment was conducted to evaluate students' perception of self-efficacy, self-esteem, and planning and decision-making. Significant differences were observed in all three analyzed variables. In particular, self-efficacy showed the highest scores in its positive correlation with the other variables. The linear regression test indicated that self-efficacy is significantly predicted ($p < .001$) by the other variables. The mediation study revealed that planning and decision-making partially mediate 15% of the model, explaining 45% of the variance. Working on self-esteem, planning and decision-making, and self-efficacy, in accordance with the current curriculum, is essential during adolescence to foster prosocial behaviors that contribute to societal transformation.

CÓMO CITAR:

Nevado-Luna, J. M., Del Valle Díaz, S., Sánchez Sánchez, F. y Hernández-Molano, A. (2025). Desarrollo de las competencias socioemocionales para trabajar la democracia y la paz. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.013>

1. Introducción

En la actualidad, las influencias sociales resaltan el papel fundamental de la educación, exigiendo un compromiso y una acción para el desarrollo de sociedades más justas, prósperas y democráticas (Pagès, 2023). Esta importancia se sustenta en la necesidad de ofrecer alternativas para mitigar las desigualdades y situaciones de violencia imperantes en la sociedad, destacando la urgencia de actuar en base a estos principios (Mèlich, 2021), objetivo que se debe cumplir para no contribuir a instaurar y mantener las opresiones sociales (Freire, 1971).

Por lo tanto, una educación que pretenda desarrollar una sociedad democrática, justa y próspera que pueda anteponerse a las influencias externas deberá preparar a los alumnos para el ejercicio futuro de su ciudadanía atendiendo al paradigma ético, político y social neoliberal en el que se encuentra instaurada la educación por competencias (Belavi y Murillo, 2016; Laval y Sorondo, 2023; Santos, 2022).

Estos aspectos confluyen en la necesidad de maximizar el potencial de cada alumno para dar respuesta a una educación inclusiva y eficaz dirigida a transformar los distintos ámbitos de la realidad social, desarrollando el carácter del alumnado como futuro agente social activo (Carrasco-Bahamonde y Carrasco-Bahamonde, 2022; Pagès, 2023), capaz de generar un juicio crítico (Araya et al., 2012) y anteponer en el futuro sus necesidades a las propias (González Castro et al., 2023; Mediavilla y Gallego, 2016).

1.1. Patrimonio inmaterial de nuestro mundo para el bien común

Las consecuencias educativas de algunos hechos del momento como la invasión de Rusia a Ucrania han cambiado el horizonte educativo. Concretamente el imperio de la violencia obliga a replantearse un conjunto de ideas importantes en el ámbito educativo (Fabbri et al., 2022). Estamos asistiendo a una serie de acontecimientos sociales donde la democracia y la paz no son bienes consolidados en los países occidentales provocando desastres a nivel mundial. La cuestión se cierne sobre cuál sería el foco de atención en la educación y, en nuestro caso, en la educación secundaria para poder invertir el proceso o provocar los cambios necesarios que faciliten un crecimiento constructivo de la sociedad (Pagès, 2023). La pregunta que nos hacemos es ¿cuál es el patrimonio inmaterial de nuestro mundo que compartimos todos los seres humanos para dar paso al proceso de transformación social, teniendo en cuenta el aprendizaje de los contenidos curriculares?

Sin duda el desarrollo personal de las virtudes o de las fortalezas de la persona podría dar respuesta al objetivo planteado. Y para desarrollar un buen carácter es muy importante conocerse a uno mismo. Aristóteles ya lo apuntaba en la ética del carácter. El hombre virtuoso es aquel que disfruta haciendo acciones buenas, para el bien común. Actualmente sabemos que el carácter está en constante desarrollo de ahí la importancia de trabajarlo en cualquier edad (Bernal y König, 2017; Bisquerra y López-Cassà, 2021; Pérez y Filella, 2019). Sobre todo los adolescentes ya que por edad están imbuidos en un proceso de cambio y de mejora personal, donde los profesores tienen la misión de acompañarlos, poniendo el foco en reconocer las buenas acciones, en el entorno próximo, para apelar y sacar lo mejor del ser humano. Autores como Malerstein y Ahern (1982) relacionaron la formación del carácter con los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget (1973) y expusieron que las experiencias de los periodos de las operaciones concretas y formales en edades de la enseñanza obligatoria contribuyen a dar forma al carácter, debido a que la persona se ve a sí mismo como un ser social (Bandura y Rivièrè, 1982; Ortega, 2005). Guiado por el profesor excelente y

eficaz, democrático, ligado a la noción de complementariedad y co-existencia (Santos, 2022), bajo el estatuto del co-sujeto (Del Valle y Rodríguez, 2018).

1.2. Desarrollo del carácter en la adolescencia

Albee (1980) y Seligman (2003) establecen un modelo del desarrollo personal positivo de las competencias personales donde variables como la autoestima, la autoeficacia, la planificación y toma de decisiones; entre otras, se desarrollan en diferentes áreas de la persona -cognitiva, social, moral, emocional, motriz-, generando un desarrollo integral positivo y beneficioso en los adolescentes, reportando satisfacción vital. Baquerizo (2019) expone que ello conlleva la práctica de vivir conscientemente, el aceptarse a sí mismo, ser responsable, autoafirmarse, vivir con propósito, ser íntegro personalmente. De la Cruz (2018) señala que la autoestima ayuda a conseguir las metas que uno se propone siendo consciente de las limitaciones y de las posibilidades, planificando la actuación para ser autoeficaz. En este sentido, los adolescentes con una alta autoestima tienden a mostrar una mayor eficacia en la planificación y toma de decisiones, tanto en el ámbito académico como en su vida personal (De la Cruz, 2018; Lee, 2024; Lin et al., 2015; Pignault et al., 2023). La autoeficacia hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados junto con la planificación y la toma de decisión (Gullo et al., 2021; Hernández-Rodríguez et al., 2022; Storme y Celik, 2018) y correlaciona positivamente con la autoestima en la edad adolescente (Klimenko et al., 2022; Marcionetti y Rossier, 2021; Nunes y Faro, 2021; Pignault et al., 2023). Asimismo, la conducta que se desarrolla no es estanca, se puede moldear con el objetivo no solo de prevenir conductas disruptivas (Oliva et al., 2011), sino también para generar un desarrollo integral y positivo en los adolescentes; logrando con su desarrollo una transición hacia la adultez de manera saludable y segura (Lee, 2024), afirmando que la existencia y el desarrollo de éstas variables representan el elemento indispensable para lograr tener éxito en los diferentes ámbitos de la vida, tanto a nivel académico, profesional o en sus relaciones sociales (Hernández-Rodríguez et al., 2022; Lee, 2024; Marcionetti y Rossier, 2021; Pignault et al., 2023).

Por tanto, con el interés de desarrollar el aprendizaje de contenidos curriculares expuesto en el Real Decreto 217/2022 y en el Decreto de secundaria que recogen la necesidad de desarrollar un aprendizaje significativo, cuyo objetivo es entender cómo piensan las personas, adquieren conocimientos y resuelven problemas, para construir su propio pensamiento, dando importancia a la reflexión sobre la acción (Del Valle y Rodríguez, 2018) y el carácter de los adolescentes en la enseñanza secundaria, acorde con el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos donde se persigue el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; promoviendo el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (General, 1948). El objetivo del estudio es formar a los alumnos para el ejercicio de los derechos y las obligaciones como ciudadanos, tomando conciencia de la problemática social de la guerra de Ucrania, para su crecimiento personal, guiado por un profesor democrático donde predomina la responsividad.

1.3. Aplicabilidad y consistencia metodológica de la gamificación

La gamificación, como metodología activa (Coterón et al., 2017; Fernández-Río y Flores, 2019), se postula como alternativa a la enseñanza tradicional donde predomina la lección magistral, la desmotivación por el aprendizaje y ejercicios sin una clara

aplicación a la vida real. Esta metodología tradicional se encuentra hoy en día muy arraigada en el sistema educativo de la educación secundaria a pesar de la implementación de la enseñanza por competencias desde la Ley Orgánica de Educación (2006) hasta la actualidad.

Los principales objetivos que se pueden conseguir mediante la aplicación de la gamificación son: el desarrollo de un proceso de razonamiento y un resultado aplicado a casos reales; la mejora de la estructuración del conocimiento dando respuesta a la competencia aprender a aprender; generar una mayor autonomía, relación y competencia del alumnado, un aumento de la motivación por el aprendizaje (De Soto, 2018; Pignault et al., 2023) y el desarrollo del pensamiento crítico (Araya et al., 2012). A su vez, por la organización de la estructura propia de la gamificación sería válida para fomentar el carácter, ya que favorece las conductas o comportamientos beneficiosos a nivel individual y social (Arias et al., 2020), el altruismo y la cooperación (Behl y Dutta, 2020), la participación y el compromiso (Buheji, 2019), la empatía y las emociones afectivas (Cera Castillo et al., 2015; Ruben-Moreno et al., 2019), el desarrollo integral (Chavarría y Barra, 2014; Mayor, 2019), la solidaridad (Odria, 2007) o el desarrollo de la personalidad (Chiva-Bartoll et al., 2018). Directamente relacionado con el desarrollo del carácter y la satisfacción vital (Blasco-Belled et al., 2018; Reina et al., 2010), desprendiéndose que un adolescente satisfecho con su vida será un ciudadano con virtudes que disfruta haciendo buenas acciones en su entorno próximo con extensión a otros contextos.

Por último, la enseñanza por competencias ensalza la interdisciplinariedad entre materias para ayudar al alumnado a generar un aprendizaje significativo desde una perspectiva global (Escalante, 2022; Zabala, 2013); donde las TIC están presentes. Las nuevas tecnologías ayudan a solucionar problemas ya existentes, y se postulan así, como una nueva y potente herramienta en el proceso de aprendizaje. Se recomienda, por tanto, la inserción de las TIC en el marco de la interdisciplinariedad, en las situaciones de aprendizaje (Zabala, 2013).

De esta forma surge la aplicación de la metodología activa denominada gamificación, interdisciplinar, para el aprendizaje de contenidos en Educación Física, Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y, Tecnología, sumando el desarrollo del carácter de los estudiantes de secundaria, enfocado a la autoeficacia, la autoestima y la planificación y toma de decisiones, para cruzar el aprender, el conocer, el hacer, el ser y el convivir, gestionando la información referida a la guerra de Ucrania como problemática social, beneficiándose el contexto próximo con proyección de futuro a otros contextos.

1.4. Objetivos e hipótesis de la investigación

A partir de estas premisas, se formularon como objetivos del presente estudio analizar las relaciones entre la autoeficacia, la autoestima y la planificación y toma de decisiones, como elementos constitutivos del carácter del adolescente, a favor de los bienes democráticos y examinar la capacidad predictiva de la autoestima y la planificación y toma de decisiones sobre la autoeficacia, como competencias personales constitutivas del carácter del adolescente, como elemento principal de la acción prosocial.

A su vez, se formularon tres hipótesis que se proponen capaces de provocar los cambios necesarios en pos de un crecimiento constructivo del entorno próximo y de la sociedad:

- a) La autoeficacia en los alumnos de 3º de la ESO, está relacionada positivamente con las dimensiones que conforman la autoestima y la planificación y toma de decisiones.

- b) La autoestima y la planificación y toma de decisiones se establecen como variables determinantes en la autoeficacia de los adolescentes.
- c) Existe un modelo teórico del carácter con capacidad explicativa que permite desarrollar la autoeficacia de los alumnos de 3º de la ESO para la construcción del carácter y las conductas prosociales, independiente del género.

2. Método

El diseño de la presente investigación es cuasiexperimental, descriptivo, cuantitativo, correlacional comparativo y de carácter longitudinal (Montero y León, 2007). Los grupos de alumnos pertenecen a un mismo sector sociodemográfico de clase media. Se lleva a cabo una toma de datos pretest-postest, teniendo en cuenta la variable género.

Participantes

Han tomado parte 88 estudiantes, distribuidos en 4 grupos, pertenecientes a un centro de educación secundaria público de Toledo, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (CLM). En el Cuadro 1 se muestra la distribución del total de los participantes representado por 47 chicas (M=14,7; DT=0,4) y 41 chicos (M=14,8; DT=0,4), pertenecientes al curso de 3º de la ESO, con edades comprendidas entre 14-16 años (M=14,7; DT=0,4). El muestreo fue de tipo no probabilístico, los participantes fueron elegidos de manera no aleatoria y por conveniencia. A los participantes se les informó del estudio y se solicitó el consentimiento informado. El criterio de inclusión fue firmar el consentimiento y cursar 3º de la ESO con un 90 % de asistencia a las clases presenciales y como criterio de exclusión, no firmar el consentimiento informado y/o no asistir al 90 % de las clases presenciales. Dado que los criterios de inclusión y exclusión fueron aplicados previamente a la selección de la muestra, no se registraron valores perdidos en los datos analizados.

Cuadro 1

Distribución de participantes por sexo

Sexo	3º A	3º B	3º C	3º D	Total
Chicas	15 (17,1 %)	15 (17,1 %)	13 (14,7 %)	4 (4,5 %)	47 (53,4 %)
Chicos	12 (13,6 %)	12 (13,6 %)	17 (19,4 %)	-	41 (46,6 %)
Total	27 (30,7 %)	27 (30,7 %)	30 (34,1 %)	4 (4,5 %)	88 (100,0 %)

Instrumentos

La autoestima de los alumnos se valoró a través de la Escala de Autoestima, validada por Rosenberg (1965) que aporta una fiabilidad en su modelo de 0,92; compuesta por 10 ítems con una escala en formato Likert de 4 alternativas de respuesta, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Para el correcto análisis, esta escala precisa de corrección en los ítems 2, 6, 8 y 9 debido a que estos ítems son inversos.

La autoeficacia de los alumnos se valoró a través de la adaptación de la Escala de Autoeficacia Generalizada de Baessler y Schwarzer (1996), validada en español por Sanjuan et al. (2000). Alfa de Cronbach de 0,93. El instrumento se compone de 10 ítems con una escala en formato Likert de 4 alternativas de respuesta, siendo 1 incorrecto y 4 correcto.

La planificación y toma de decisiones se valoró con la segunda subescala del instrumento *Life Skills Development Scale-Adolescent Form* de Darden et al. (1996),

adaptada y validada por Oliva et al. (2011). Alfa de Cronbach de 0,89. La subescala se compone de 8 ítems en formato Likert de 7 alternativas de respuesta, siendo 1 nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

Procedimiento

Se presenta una situación de aprendizaje titulada “Persona extraordinaria. La fuerza del corazón te orienta” desarrollada en 3º de la ESO, cuyo objetivo es aprender contenidos curriculares de las asignaturas de Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Tecnología, concienciando a los alumnos sobre la problemática de la violencia que se está viviendo en Ucrania, ya que estamos asistiendo a una serie de acontecimientos sociales donde la democracia y la paz no son bienes consolidados, repercutiendo en el carácter del alumnado. La metodología empleada es la gamificación en Educación Física interdisciplinar con Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura y Tecnología. La duración ha sido de 6 semanas comenzando el 1 de mayo de 2022.

En la situación de aprendizaje han participado 4 profesores de 3º de la ESO, uno por materia, además de los 4 tutores de los grupos de 3º de la ESO y los padres/tutores de los alumnos. La profesora de Educación Física diseñó previamente la intervención e invitó a los demás profesores y a las familias a participar. El diseño de la situación de aprendizaje se llevó a cabo utilizando parte de la hora de reunión de tutores de 3º de la ESO y según los acuerdos adoptados se informaba a los demás profesores participantes. Los profesores de cada una de las materias diseñaron los retos en función de su especialidad, a tenor del currículo. Todo ello con el visto bueno del director y aprobado por el Consejo Escolar.

La intervención de los profesores de Educación Física, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura se desarrolló durante 4 misiones, 1 por semana. En cada misión se llevaron a cabo una serie de retos en las sesiones de Educación Física; en los recreos (Educación Física, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura); en clase (tutores); y en casa (padres/tutores); además de realizar una actividad flash, por misión (Educación Física), para conseguir puntos y poder canjearlos por cajas con ayuda humanitaria y camiones, para enviarlo, de manera virtual, a Ucrania (trabajo realizado en Tecnología, 2 semanas de duración, al término de las 4 misiones). En la Figura 1 se representa la estructura de la intervención.

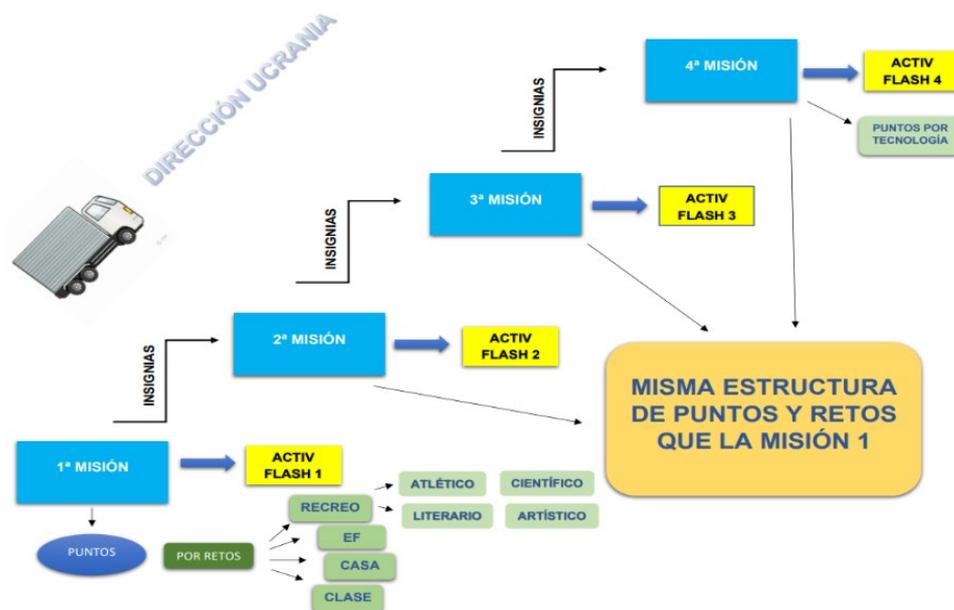
Cada misión se conformó por:

- a) Dos sesiones de Educación Física en las que se tenían que conseguir puntos por grupos y clase. Se impartieron contenidos del currículo pertenecientes al bloque 3 “Actividades en el medio natural”, analizando previamente al inicio de cada sesión los conocimientos previos de los alumnos, con el objetivo de regular el aprendizaje de manera eficaz en cada una de las sesiones y su correcta progresión durante la consecución de las misiones, utilizando conflictos cognitivos, envueltos en el contexto de la guerra de Ucrania, así como la posterior autorregulación del aprendizaje para lograr desarrollar metaconocimiento en los alumnos tras la solución del conflicto cognitivo de cada sesión, por ejemplo: se planteó en una sesión de Educación Física donde se estaba haciendo una selección de personal que supiera identificar coordenadas usando un mapa, por si hubiera que ir a Ucrania a ayudar. Los aspectos para el desarrollo de las variables personales como trabajar la autoestima, la autoeficacia y la planificación y la toma de decisiones, se introdujeron imbricados en el contexto del reto que tuvieron que llevar a cabo los alumnos (en la primera misión se trabajó la autoestima y la autoeficacia, en

- la segunda, la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones; en la tercera y cuarta, la autoestima, la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones).
- Retos realizados en los recreos (los alumnos se dividieron por avatares - científico, literario, atlético y artístico-, para competir en grupo contra otras clases) y así conseguir puntos. Se trabajaron los contenidos del currículo pertenecientes a Matemáticas (Bloque 1 “Procesos, métodos y actitudes matemáticas”); Lengua Castellana y Literatura (Bloque 2 “Comunicación escrita: leer y escribir”); Educación Física (Bloque 2 “Juegos y deportes” y Bloque 4 “Expresión corporal y artística”). Por ejemplo, se planteó un problema matemático que se dio en un campo de refugiados ucranianos y se aplicaron conceptos matemáticos para resolverlo. En los retos se trabajó la autoeficacia, la autoestima y la planificación y toma de decisiones, del siguiente modo: en la misión una y tres, la autoeficacia y la autoestima; en la misión dos y cuatro, la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones.
 - Retos en clase para obtener puntos (tener la clase limpia, estar en silencio, hablar con cariño y respeto a los profesores y a los compañeros, etc.), pensando en lo importante que es poder ir al Instituto todos los días hecho que no ocurre en Ucrania, donde se trabaja la autoeficacia y la autoestima.
 - Actividades realizadas en casa para obtener puntos (estudiar hora y media todos los días, poner y recoger la mesa, hacer los deberes todos los días, etc.), valorando la posibilidad de poder estudiar y trabajar en casa, favoreciendo un buen clima familiar, hecho que no ocurre en Ucrania. Se trabaja la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones.
 - Actividades flash, una por misión, para obtener puntos (los alumnos llevan a cabo un aprendizaje servicio implicando a sus familias y ayudan a refugiados ucranianos), se trabajó la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones.

Figura 1

Estructura de la narrativa de la metodología gamificación



Nota. Elaboración propia.

Al finalizar las misiones, con los puntos conseguidos por clase, los alumnos, utilizaron 4 sesiones en la asignatura de Tecnología para programar por grupos las cajas de ayuda humanitaria y camiones que iban a enviar a Ucrania, fruto de los puntos conseguidos canjeado por enseres. Para ello utilizaron el programa Scratch 3.0 que les permitió contabilizar automáticamente los puntos obtenidos según el total de cajas humanitarias recopiladas y los camiones necesarios. Trabajaron el Bloque 1 “Resolución de problemas” y el Bloque 3 “Programación de sistemas técnicos”. A su vez, en la primera sesión se desarrolló la autoestima y la autoeficacia; en la segunda, la autoeficacia y la planificación y toma de decisiones; en la tercera y cuarta, la autoeficacia, la autoestima y la planificación y toma de decisiones.

Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS v.29. Se llevó a cabo un análisis paramétrico puesto que la muestra cumplió el supuesto de normalidad (Kolmogorov-Smirnov, $p \geq ,05$). El análisis diferencial mediante la prueba t-Student se llevó a cabo para las variables autoestima, autoeficacia y planificación y toma de decisiones; además, considerando el género como covariable. A su vez, se consideró el tamaño del efecto de las diferencias obtenidas mediante d de cohen, en el que se estima un efecto pequeño (0,20), mediano (0,50) y grande (0,80) (Cohen, 1988). El análisis inferencial se llevó a cabo mediante correlaciones bivariadas y parciales de Pearson. También, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (Toprak y Kalkan, 2023), para comprender y predecir la relación de dependencia entre la autoeficacia en función de las variables autoestima y planificación y toma de decisiones. Una vez hallada esta relación, se llevó a cabo el análisis de mediación entre las variables, desarrollándose mediante la Macro PROCESS v.4.2 para SPSS, utilizando las recomendaciones de Preacher y Hayes (2008). La significación estadística durante el análisis se fijó a un valor $p < ,05$.

3. Resultados

En el análisis diferencial la prueba t-Student presenta la autoeficacia como la variable significativa tras llevar a cabo la intervención con un tamaño del efecto grande ($p < ,05$; $d > ,80$). La autoestima y la planificación y la toma de decisiones no obtienen diferencias significativas, pero sí aumentan en la desviación típica, lo que nos hace suponer que puede que haya habido cambios sustanciales entre el inicio y el final de la intervención. Si ajustamos el modelo al género no encontramos diferencias significativas entre el pre y post en ninguna de las variables ($p > ,05$) (Cuadro 2).

Cuadro 2

Medias y desviaciones típicas para la muestra en su conjunto y según el género

Variables	Pre			Post		
	Total	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)	M(DT)
Autoeficacia	2,99(0,49)	2,88(0,54)	3,08(0,42)	3,14*(0,49)	3,03(0,47)	3,24(0,50)
Planificación y toma de decisiones	5,53(0,81)	5,38(0,78)	5,67(0,81)	5,5(1,02)	5,33(1,11)	5,64(0,92)
Autoestima	2,96(0,65)	2,74(0,66)	3,15(0,56)	2,96(0,70)	2,73(0,72)	3,16(0,63)

Nota. *. Existen diferencias entre grupos al nivel 0,05. DT=Desviación típica.

Para llevar a cabo el análisis inferencial se utilizó la prueba r de Pearson, con el fin de analizar la correlación entre las variables autoestima, autoeficacia, planificación y toma de decisiones. El análisis de correlaciones bivariadas para la variable autoeficacia arrojó que valores más elevados en la puntuación de autoeficacia se correlacionaron con

valores superiores en autoestima y planificación y toma de decisiones; a su vez, valores superiores de planificación y toma de decisiones correlacionaron con valores superiores de autoestima ($p < ,001$, para todas), representado en el Modelo I del Cuadro 3. Las correlaciones parciales, donde se tiene en cuenta el género, obtuvieron el mismo comportamiento con puntuaciones inferiores, aunque significativas ($p < ,001$, para todas), representado en el Modelo II del Cuadro 3.

Cuadro 3

Correlaciones bivariadas y parciales entre las variables autoestima, autoeficacia y planificación y toma de decisiones para la muestra en su conjunto y controlado por el género

	Modelo I			Modelo II		
Autoestima	1			1		
Autoeficacia	0,61**	1		0,59**	1	
Planificación y TD	0,38**	0,48**	1	0,35**	0,46**	1

Nota. Modelo I (muestra total). Modelo II (controlado por el género). *Valor $p < ,05$; ** $p < ,001$. Índices de correlación (Bisquerra, 2004): $< ,20$ muy baja / $,20 - ,39$ baja / $,40 - ,59$ moderada / $,60 - ,79$ alta / $> ,80$ muy alta

Por último, con el fin de llevar a cabo un análisis predictivo de la autoestima y la planificación y toma de decisiones sobre la autoeficacia, se realizó un análisis de regresión lineal con el método por pasos (Cuadro 4). Todos los modelos son muy significativos ($F_1=52,55$, $p < ,001$; $F^2=35,10$, $p < ,001$; $F_3=23,13$, $p < ,001$), produciendo mejoras muy significativas tras la intervención ($\Delta F_1=52,55$, $p < ,001$; $\Delta F_2=23,13$, $p < ,001$; $\Delta F_3=23,13$, $p < ,001$). En consecuencia, el modelo más completo de autoeficacia atendiendo al principio de parsimonia explica un 43% de la varianza, no reflejando asociación en el modelo que introduce la variable género. Los valores VIF oscilan en un rango [1 1,17] menor de 10, cumpliéndose el supuesto de no colinealidad. Siendo el estadístico Durbin-Watson del modelo más completo 1,61; por tanto, está dentro de los márgenes aceptables. La distancia de Cook presenta un rango de [0,00 0,27], no superando el límite de 1 en ninguno de los extremos, con $M=0,01$. La autoestima explica por sí sola un 37 % de la varianza, siendo muy relevante en el modelo ($\beta=0,50$, $p < ,001$); aunque tampoco es despreciable lo obtenido en la planificación y toma de decisiones ($\beta=0,29$, $p = ,001$), independientemente del género, cuyo valor no es significativo.

Cuadro 4

Resumen del modelo

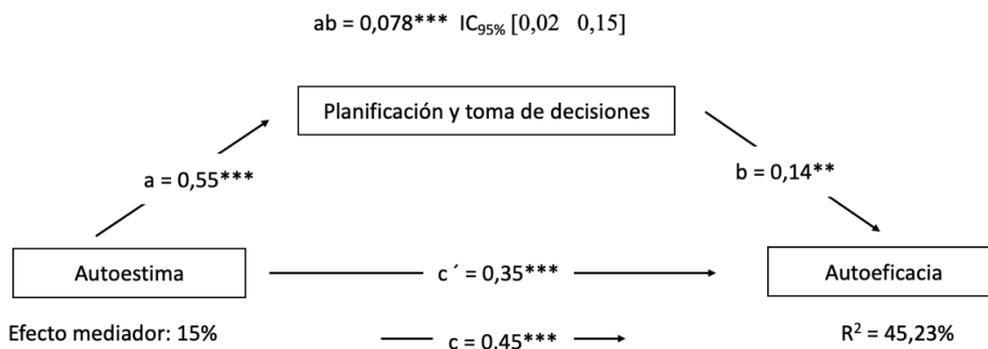
Variable	B	DT B	95% IC	β	R ² adj	ΔR^2	ΔF	p
Paso 1	1,86**	0,18	[1,50 2,22]		0,37 ^a	0,37	52,55	$< ,001$
Autoestima	0,43	0,06	[0,31 0,55]	0,61**				
Paso 2	1,32**	0,24	[0,85 1,79]		0,43 ^b	0,45	35,10	$< ,001$
Autoestima	0,35	0,06	[0,23 0,47]	0,50**				
Planif. y toma de decisiones	0,14	0,04	[0,05 0,22]	0,29*				
Paso 3	1,32**	0,24	[0,82 1,80]		0,43 ^b	0,45	23,13	$< ,001$
Autoestima	0,35	0,06	[0,23 0,48]	0,50**				
Planif. y toma de decisiones	0,14	0,04	[0,05 0,22]	0,29*				
Género	0,01	0,08	[-0,15 0,17]	0,01				

Nota. a. Variables predictoras: (Constante), Autoestima. b. Variables predictoras: (Constante), Autoestima, Planificación y toma de decisiones. c. Variable dependiente: Autoeficacia. R²adj= R²ajustado, IC= intervalo de confianza para B. ** $p < ,001$; * $p = ,001$. Tamaño del efecto de R² ajustado (Cohen, 1988): 0,020 pequeño; 0,130 moderado y 0,260 grande.

Estos resultados permiten realizar un análisis de mediación para intentar explicar el mecanismo por el que ocurre la autoeficacia, teniendo en cuenta que este tipo de análisis es importante porque permite buscar explicaciones (teóricas) que ayuden a entender los procesos que operan en la realidad. Se probaron dos modelos de mediación; el primero, se encuentra representado en la Figura 2, correspondiente a la planificación y toma de decisiones como variable mediadora entre la autoestima y la autoeficacia. Este modelo surge ya que la autoestima es una variable relacionada con un estado psicológico o un proceso cognitivo o afectivo (Hayes, 2022). De ahí que el modelo de mediación propuesto en la Figura 2 logre explicar un 45,23 % ($p < ,001$) de la varianza; determinando que, finalmente, existe una mediación parcial del 15 % entre la planificación y toma de decisiones y la relación entre la autoestima y la autoeficacia al existir un efecto indirecto significativo (efecto indirecto=0,07, IC=[0,02 0,15]).

Figura 2

Modelo de mediación de la Planificación y Toma de Decisiones en la Autoestima y la Autoeficacia (Hayes, 2022).

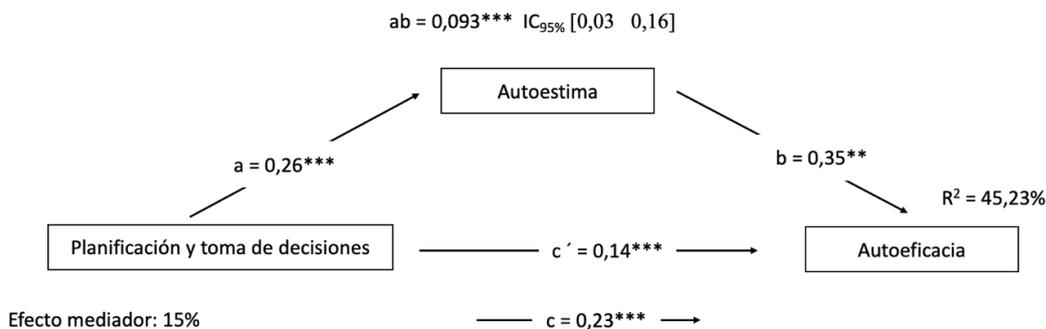


Nota. Elaboración propia.

De forma similar ocurre con el modelo propuesto en la Figura 3, donde la autoestima se establece como variable mediadora entre la planificación y toma de decisiones y la autoeficacia, con una explicación de la varianza y efecto mediador igual al del modelo 1, encontrándose de nuevo una mediación parcial con un efecto indirecto significativo (efecto indirecto=0,09, IC=[0,03 0,16]).

Figura 3

Modelo de mediación de la Autoestima en la Planificación y Toma de Decisiones y la Autoeficacia (Hayes, 2022).



Nota. Elaboración propia.

A partir de esto, debemos remarcar que el efecto indirecto del modelo propuesto en la Figura 3 es mayor que el de la Figura 2, siendo sin embargo el efecto total (c) mayor

en el modelo de la Figura 2. Esto es una consecuencia directa de la mayor asociación entre la autoestima y autoeficacia, por lo que obtenemos como aceptado el modelo representado de la Figura 2.

4. Discusión y conclusiones

Nunes y Faro (2021) y Pérez y Filella (2019) afirman que variables como la autoeficacia, entendiéndose desde un punto de vista emocional, está relacionada con la autogestión personal y, por tanto, con la autoestima y con la planificación y toma de decisiones y, consecuentemente, con una mayor satisfacción vital en pro de una mejora del carácter. Aspecto que se corrobora en el estudio por los resultados obtenidos en la correlación que arroja relaciones muy significativas entre la autoeficacia, la autoestima y la planificación y la toma de decisiones en la población adolescente 12-17 años, sin distinción por género (Hernández-Rodríguez, 2022; Lee, 2024; Reina et al., 2010; Storm y Celik, 2018).

Si estudiamos el modelo de regresión lineal con el objetivo de analizar si las variables autoestima y planificación y toma de decisiones se establecen como determinantes de la autoeficacia para explicar el carácter de los adolescentes y la posible conducta prosocial, los resultados obtenidos muestran cómo el modelo explica un 43% ($F_1=52,55$, $p < ,001$; $F_2=35,10$, $p < ,001$; $F_3=23,13$, $p < ,001$), lo que nos lleva a pensar que se han producido mejoras muy significativas tras la intervención gamificada llevada a cabo (Coterón et al., 2017; Fernández-Río y Flores, 2019; Hernández-Rodríguez, 2022; Pignault et al., 2023).

Bernal y König (2017) manifiestan que los adolescentes que son capaces de planificar y tomar decisiones; es decir, los adolescentes activos, presentan una mayor capacidad de exploración en situaciones prosociales además de una mejor toma de decisiones ante situaciones adversas, desarrollando una mayor confianza de manera tanto inter como intrapersonal, entendiéndose así el desarrollo de una mayor autoestima. Estos mismos autores destacan que personas con estas características, debido a un mayor grado de madurez y proximidad con la adultez, son capaces de posponer con mayor facilidad situaciones de enemistad o degradar relaciones de amistad a un segundo plano debido al desarrollo de patrones adultos cotidianos; ya que el no saber regularlo puede ser sinónimo de una menor autoestima y, como consecuencia, se desarrolla una menor satisfacción vital (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Lee, 2024; Marcionetti y Rossier, 2021).

Sumado a que la enseñanza por competencias ensalza la interdisciplinariedad entre materias para ayudar al alumnado a generar un aprendizaje significativo (Escalante, 2022), donde las TIC están presentes (Zabala et al., 2013).

Así, trabajar la autoeficacia desde todas las dimensiones de la personalidad, teniendo en cuenta la autoestima y la planificación y la toma de decisiones (Arias et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2018; Mayor, 2019; Nunes y Faro, 2021), en la edad adolescente, sería trabajar en educación con una buena proyección de construcción social (Bernal y König, 2017; Bisquerra y López-Cassà, 2021; Del Valle y Rodríguez, 2018; Pérez y Filella, 2019; Santos, 2022).

Por último, si analizamos el papel que juega la autoestima y la planificación y toma de decisiones sobre la autoeficacia que nos permite buscar explicaciones (teóricas) que ayuden a entender los procesos que han operado durante la intervención llevada a cabo en 3º de la ESO, hallamos que existe una mediación parcial del 15 % donde la planificación y toma de decisiones es relevante para mejorar en autoestima y en autoeficacia (De la Cruz, 2018; Gulló et al., 2021; Klimenko et al., 2022); aspecto

fundamental en el desarrollo integral de la persona, lo que conlleva vivir conscientemente, el aceptarse a sí mismo, ser responsable, autoafirmarse, vivir con propósito, ser íntegro personalmente (Baquerizo, 2019; Marcionetti y Rossier, 2021; Nunes y Faro, 2021). Directamente relacionado con el desarrollo del carácter y la satisfacción vital (Blasco-Belled et al., 2018; Chavarría y Barra, 2014; Hernández-Rodríguez, 2022; Lee, 2024; Reina et al., 2010; Storm y Celik, 2018), desprendiéndose que un adolescente satisfecho con su vida será un ciudadano con virtudes que disfrutará haciendo buenas acciones.

Por tanto, se establece la importancia del papel activo y comprometido que deben protagonizar las generaciones actuales ante el incesante mundo cambiante que la sociedad nos plantea, máxime cuando estamos asistiendo a hechos del momento como la invasión de Rusia a Ucrania que reconfigura el horizonte educativo. Concretamente el imperio de la violencia obliga a replantearse un conjunto de ideas importantes en el ámbito educativo (Mèlich, 2021; Pagès, 2023).

Es por ello que en secundaria nos hemos planteado la importancia de analizar las relaciones entre la autoeficacia, la autoestima y la planificación y toma de decisiones, como elementos constitutivos del carácter del adolescente, a favor de los bienes democráticos y se ha examinado la capacidad predictiva de la autoestima y la planificación y toma de decisiones sobre la autoeficacia, como competencias personales constitutivas del carácter del adolescente, elemento principal de la acción prosocial, otorgando un plus al aprendizaje de contenidos.

Se llega de este modo a la conclusión de que la autoeficacia en los alumnos de 3º de la ESO, está relacionada positivamente con las dimensiones que conforman la autoestima y la planificación y toma de decisiones. Que la autoestima y la planificación y toma de decisiones se establecen como variables determinantes en la autoeficacia de los adolescentes y que existe un modelo teórico del carácter con capacidad explicativa que permite desarrollar la autoeficacia de los alumnos de 3º de la ESO.

Por tanto, se evidencia la necesidad de llevar a cabo una educación en secundaria, basada en el desarrollo de la conducta. A nivel micro, esto implica fortalecer el trabajo de la autoestima, la planificación y la toma de decisiones y la autoeficacia en los estudiantes de educación secundaria, promoviendo su desarrollo y carácter. A nivel meso, se destaca la importancia y efectividad del trabajo con metodologías activas en interdisciplinariedad, fomentando una enseñanza efectiva, participativa y de calidad. Finalmente, a nivel macro, estos procesos educativos pueden contribuir a generar conductas sociales beneficiosas tanto a nivel individual (desarrollo del carácter), como social, que puedan ser artífices de la necesaria transformación social.

A pesar de los hallazgos obtenidos, este estudio presenta ciertas limitaciones que han de tenerse en cuenta. Por un lado, a pesar de que se trata de una investigación transversal, su duración se limita a seis semanas, impidiendo observar los efectos a largo plazo en el carácter adolescente y su implicación social. Al mismo tiempo, la heterogeneidad del alumnado debe ser un factor a considerar, ya que los participantes pueden verse afectados por condiciones contextuales, socioeconómicas o personales que influyen en los resultados. Por último, la implementación del programa en diferentes materias de forma simultánea implica la necesidad de una adecuada coordinación docente, aspecto que puede condicionar la homogeneidad en la aplicación de la intervención.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, sería relevante ampliar la duración de la intervención para analizar su impacto sostenido en el tiempo. A su vez, se podría explorar la implementación de enfoques gamificados centrados en otras problemáticas

sociales o intereses del alumnado, con el objetivo de contribuir al desarrollo del carácter. Del mismo modo, se podrían examinar otras variables constitutivas del carácter y su relación con la autoestima, la planificación y toma de decisiones y la autoeficacia. Finalmente, podría resultar de interés replicar el estudio en distintos contextos educativos, tanto en diferentes etapas escolares, como en otros centros y países, con el fin de evaluar la aplicabilidad y eficacia del modelo en diversos entornos.

Referencias

- Albee, G.W. (1980). A competency model to replace the deffect model. En M. S. Gibbs y T. M. Achenbach (Eds.), *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. University of Vermont.
- Araya, S. B., Acuña, M. R., Núñez, M. G. y Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Arias, P. F., Olmedo, E. O., Rodríguez, D. V. y Vallecillo, A. I. G. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social: revista de investigación social*, 31, 388-409.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. y Rivièrè, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Baquerizo, C. P. (2019). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes del 5º grado de primaria de la institución educativa pública Augusto Salazar Bondy* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Huancavelica,
- Behl, A. y Dutta, P. (2020). Engaging donors on crowdfunding platform in disaster relief operations (DRO) using gamification: a civic voluntary model (CVM) approach. *International Journal of Information Management*, 54, 102140. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102140>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.001>
- Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. L. (2017). Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-01>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Blasco-Belled, A., Alsinet, C., Torrelles-Nadal, C. y Ros-Morente, A. (2018). El estudio de las fortalezas del carácter y la satisfacción con la vida: una comparación entre los rasgos del componente afectivo y del componente cognitivo. *Anuario de Psicología*, 48(3), 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.10.001>
- Buheji, M. (2019). Re-inventing public services using gamification approaches. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 9(6), 48-59. <https://doi.org/10.32479/ijeifi.8803>
- Carrasco-Bahamonde, J. A. y Carrasco-Bahamonde, D. (2022). La política educativa en tiempos turbulentos. Estado, desmercantilización y globalización. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 15-36. <https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.001>
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C. y Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336>
- González Castro, J. C. A., Corrales Félix, G. L. y Morquecho Sánchez, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Chavarría, M. P. y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>

- Chiva-Bartoll, Ó, Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Coterón, J. González, J., Mora, C. y Fernández-Caballero, J. (2017). *Guía de iniciación a la gamificación en Educación Física*. Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Darden, C. A., Ginter, E. J. y Gazda, G. M. (1996). Life skills development scale adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142-163. https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.2_211
- De la Cruz, V. (2018). *Nivel de autoestima en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la institución educativa "San Juan"* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica de los Ángeles.
- De Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 29-39. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Del Valle, S. y Rodríguez, M. (2018). *Programar por competencias es fácil*. EP Editores.
- Escalante Díez, E. (2022). Gamificación y literatura: pilares de un proyecto interdisciplinar para la enseñanza de la lengua extranjera en Primaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 40, 0019.
- Fabbri, C., Powell-Jackson, T., Leurent, B., Rodrigues, K., Shayo, E., Barongo, V. y Devries, K. M. (2022). School violence, depression symptoms, and school climate: a cross-sectional study of Congolese and Burundian refugee children. *Conflict and Health*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13031-022-00475-9>
- Fernández-Río, J. y Flores Aguilar, G. (2019). Fundamentación teórica de la Gamificación. En J. Fernández-Río (Ed.), *Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en educación primaria y secundaria* (pp. 10-19). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- General, L. A. (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Naciones Unidas.
- Gullo, S., García, Y. y Peralta, Y. (2021). Autoeficacia general y madurez vocacional en estudiantes adolescentes: una perspectiva desde lo vivencial. *ACVENISPROH Académico*. <https://doi.org/10.47606/lib012>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Hernández-Rodríguez, M. E., Moreno-Beltrán, R. E., Cagua-Rodríguez, L. J., Mahecha-Escobar, J. C. y Mejía-Loaiza, E. E. (2022). La autoeficacia como fase esencial en el desarrollo de los procesos de planificación y desarrollo cognitivo1. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 209-224. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061115>
- Klimenko, O., Acevedo, J. E., Ríos, J. S. y Lodoño, J. F. (2022). Motivación deportiva, autoestima, autoeficacia y estilo parental en una muestra de adolescentes deportistas profesionales del Inder Envigado, Colombia. *Educación Física y Deporte*, 41(1), 19-53. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e344362>
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366//reps2023.8.1>
- Lee, S. (2024). The effects of parental respect for children's decision-making and respect for human rights on depression in early adolescents: The mediating effect of self-esteem. *Plos One*, 19(4), e0300320. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300320>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lin, S. H., Wu, C. H. y Chen, L. H. (2015). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 231-239. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.950178>
- Malerstein, A. J. y Ahern, M. (1982). *A Piagetian Model of Character Structure*. Human Sciences Press, Inc.

- Marcionetti, J. y Rossier, J. (2021). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development, 48*(4), 475-490. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Mayor Paredes, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles Educativos, 41*(166), 124-140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>
- Mediavilla, M. y Gallego, L. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade, 37*(134), 195-216. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201683265>
- Mêlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets Editores SA.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.
- Nunes, D. y Faro, A. (2021). O papel da autoeficácia, da autoestima e do autoconceito na depressão em adolescentes. *Ciências Psicológicas, 15*(2), e-2164. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2164>
- Odria, A. M. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón: Revista de pedagogía, 59*(4), 627-640.
- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. A., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, A., Hernando Gómez, A. y Reina Flores, M. C. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar. *Revista de Educación, 338*, 167-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Pagès, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teri, 35*(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber, 10*(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piaget, J. (1973). *Psicología genética*. Emecé Editores.
- Pignault, A., Rastoder, M. y Houssemand, C. (2023). The Relationship between Self-Esteem, Self-Efficacy, and Career Decision-Making Difficulties: Psychological Flourishing as a Mediator. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(9), 1553-1568. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090113>
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de abril de 2022.
- Reina, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education, 2*, 47-59. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i1.435>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Ruben-Moreno, N., Wylie, L. y Serre-Delcor, N. (2019). Refugee Escape Room©: a new gamification tool to deepen learning about Migration and Health. *European Journal of Public Health, 29*(Supl. 4), 185-248. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz185.248>
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. M. y Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicobema, 12*, 509-513.
- Santos, J. E. (2022). Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad, 8*(1), 9-33. <https://doi.org/10.15366/reps2023.8.1.001>
- Seligman, M. (2003). Positive psychology: fundamental assumptions. *Psychologist, 16*, 126-127.
- Storme, M. y Celik, P. (2018). Career exploration and career decision-making difficulties: the moderating role of creative self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 26*(3), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1069072717714540>

Toprak, E. y Kalkan, O.K. (2023). Comparación del rendimiento de la regresión múltiple y la red neuronal artificial en la determinación del orden de importancia de los predictores en la investigación educativa. *Revista de Educación*, 399, 233-268.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-568>

Zabala, C., Camacho, H. y Chávez, S. (2013). Tendencias epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 178-194.

Breve CV de los autores y la autora

José María Nevado-Luna

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UCLM). Máster en investigación en ciencias del deporte (UCLM). Doctorando en programa de doctorado en Investigación Sociosanitaria y de la Actividad Física en la Universidad de Castilla-La Mancha. Email: josemaria.nevado@alu.uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7885-4602>

Sagrario Del Valle Diaz

Doctora en Psicología Evolutiva (UAM), Máster en Neurociencia Cognitiva (UB) y Licenciada en Educación Física. Catedrática de Enseñanza Secundaria y Profesora Asociada (acreditada en la figura de Titular de Universidad), en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. Coordinadora de la Especialidad de Educación Física y Deportes del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialista en la percepción de la toma de conciencia, niveles de pensamiento, la autorregulación del aprendizaje, con atención a la diversidad, paradigma Constructivista y en metodología didáctica de la Educación Física y el Deporte en Secundaria y Bachillerato. Email: sagrariodel.valle@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-5969-7779>

Francisco Sánchez Sánchez

Doctor en Actividad Física y Ciencias del Deporte por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor de Grado de Actividad Física y Ciencias del Deporte y del Máster de Investigación en Ciencias del Deporte en la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor del Máster de Alto Rendimiento Deportivo del Comité Olímpico Español y la UCAM. Profesor de Educación Secundaria Obligatoria en excedencia. Email: Fco.Sanchez@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1183-6949>

Adrián Hernández-Molano

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UCLM). Email: Adrian.Hernandez4@alu.uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2001-7451>