

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

*Estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes en
Prepa Ibero Ciudad de México: Aproximación desde el enfoque de la
innovación educativa.*

Estudio de caso

Que para obtener el grado de

Maestro en Diseño Estratégico e Innovación

Presenta

JORGE CARLOS AMEZCUA SANTILLÁN

Directora: Dra. Fabiola Aguilar Díaz

Lectores: Dr. Jorge Espinoza Colón

Dr. Manuel López Pereyra

Ciudad de México 2025

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	4
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Justificación	10
1.3 Objetivos.....	12
1.4 Supuesto	13
2. Marco conceptual.....	13
2.1 Contexto psicológico de la adolescencia	13
2.1.1 Cambios biológicos, sociales y tecnológicos	13
2.1.2 Función paterna y su relación con el ámbito educativo	15
2.2 Inteligencia y habilidades socioemocionales docentes	16
2.2.1 Habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje	16
2.2.2 Necesidad de apoyo al desarrollo de habilidades docentes	18
2.3 Motivación en el aprendizaje.....	19
2.3.1 Motivación intrínseca.....	19
2.4 Pedagogía ignaciana	20
2.4.1 Contexto de la pedagogía ignaciana.....	20
2.4.2 Estructura e innovación en la pedagogía ignaciana	22
2.5 Tendencias e iniciativas de capacitación en inteligencia emocional de docentes	23
3. Marco metodológico	26
3.1 Diseño Centrado en las Personas y Design Thinking	26
3.2 Herramientas de Pensamiento Sistémico	29
3.2.1 Introducción al pensamiento y arquetipos sistémicos.....	29
3.2.2 Descripción del arquetipo <i>Shifting the Burden</i>	30
3.3 Población	31
3.4 Muestra	32
3.5 Instrumento	34
4. Flujo del proyecto dentro del proceso de diseño.....	36

4.1 Etapas de Empatizar y Definir	36
4.2 Etapa de Ideación	44
4.3 Etapa de Prototipado	51
4.4 Testeo	63
5. Alcances y límites	65
6. Conclusiones	66
6. Bibliografía	69

1. INTRODUCCIÓN

“La misión de Prepa IBERO es construir una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente y pacífica en la que puedas integrarte sin dejar de estar en contacto con la realidad local y global.”¹

Este proyecto comenzó, de manera informal, con observaciones en el entorno escolar de Prepa Ibero acerca de la falta de interés de estudiantes para involucrarse en una reflexión como parte de su proceso de aprendizaje. Conforme se adquirió complejidad y perspectiva, se formalizó un proyecto de Diseño Estratégico con temas iniciales de investigación como la motivación intrínseca y el enfoque en los resultados tanto en docentes como en estudiantes. La indagación en estos temas reveló la necesidad de atención a la psicología del estudiantado y a la motivación intrínseca del cuerpo docente.

Una manera en la que el proyecto tomó mayor forma a partir del proceso de empatizar con estudiantes y docentes fue con la introducción del tema de habilidades socioemocionales. Como resultado de procesos creativos, sistemáticos e iterativos alrededor de este tema, se propuso un **Programa de Bienestar Educativo**, el cual busca atender las necesidades de comunidad, acompañamiento y autorrealización del profesorado, y de esta manera, estimular una motivación intrínseca para adaptarse al contexto psicológico del estudiantado.

Esta propuesta tiene el potencial de ser un primer paso hacia la creación de un ambiente escolar en el que el formador ejerce un liderazgo empático, tanto en el aula como en la comunidad docente, que contribuye a una resiliencia ante las necesidades cambiantes de cada nueva generación estudiantil y ante los cambios sociales, políticos y ambientales a los que se enfrentará la institución.

¹ Prepa Ibero. (s. f.). Inicio. <https://www.prepaibero.mx/prepa-ibero/>

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, la adolescencia en México enfrenta grandes retos psicológicos y sociales, los cuales involucran a las personas que toman la responsabilidad de ofrecer a los jóvenes un acompañamiento y una guía en su desarrollo académico y personal. En Prepa Ibero Ciudad de México, estos retos se reflejan en una dificultad del cuerpo docente para motivar, liderar y compaginar con las necesidades del estudiantado.

Actualmente, además de los procesos complejos de inestabilidad emocional y entendimiento de la sociedad característicos de la adolescencia, se añade la influencia de un entorno saturado de estímulos veloces y cambios constantes. Esto representa un desafío significativo para el ámbito educativo, debido a la configuración de identidades basadas en la inmediatez, a la comercialización del conocimiento y al cuestionamiento de las bases sólidas de la educación contemporánea (Bauman, 2007).

En términos generales, los estudiantes nacidos entre 1994 y 2010, frecuentemente referidos como Generación Z, muestran una integración íntima de la tecnología en sus vidas diarias. García (2019) expone el siguiente perfil sobre dicha generación:

Nos encontramos probablemente con sujetos que:

- Viven parte de su vida en línea; consultan varias veces al día sus perfiles en redes;
- a través de la red establecen relación y amistades arraigadas en intereses y no en el espacio;
- les cuesta distinguir entre lo real y lo virtual;
- pertenecen a varias comunidades virtuales;
- demandan información ágil e inmediata;
- gustan de la multitarea y de los procesos paralelos;
- aceptan mejor el mensaje gráfico y audiovisual que el textual, no gustan de leer textos largos ni entender realidades complejas;
- se manejan bien en la navegación hipertextual;
- gustan de aprender jugando y,

- se sienten bien compartiendo su identidad digital.

(p. 225)

Con base en lo anterior, la posibilidad que tienen los estudiantes de involucrarse voluntariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra bajo la influencia de estímulos constantes, rápidos y gratificantes. Además, como observaron Deci y Ryan (1981), los estímulos externos como las calificaciones y los premios pueden disminuir la motivación que da la realización de un comportamiento por sí solo. La facilitación efectiva de experiencias de aprendizaje debe estar basada en un conocimiento de las necesidades de los alumnos, lo cual les permitiría involucrarse no solo por las recompensas externas, sino por el valor inherente y el interés que encuentran en el proceso mismo.

En el ámbito de la educación media superior, en el cual se ubica Prepa Ibero, la empatía que los docentes pueden tener por los estudiantes y, por lo tanto, la capacidad para comprender su contexto psicológico y detonar una motivación genuina en ellos, está condicionada por una marcada diferencia en los perfiles de profesores y alumnos, sobre todo en el aspecto generacional. Según encuestas realizadas a 228 docentes de educación superior y media superior por la organización *Intelligent* (2023):

- 1 de cada 3 educadores que han enseñado durante 11 años o más dice que trabajar con la Generación Z es más difícil
- la mitad de los educadores está preocupada por ser juzgada o señalada por la Generación Z por decir algo incorrecto
- el 50% de los educadores dice que sus estudiantes de la Generación Z se han quejado de que su clase es demasiado difícil
- 1 de cada 3 educadores dice que sus estudiantes de la Generación Z no están preparados para la fuerza laboral, siendo la ética laboral la principal razón.

Como parte de la investigación de campo, el autor del proyecto realizó entrevistas a personas encargadas de tutoría de grupos, coordinación de materias y apoyo psicológico a alumnos de Prepa Ibero Ciudad de México, así como a ex alumnos de la generación 2024. También, se realizó una encuesta a 33 ex alumnos de esa misma generación.

Estas entrevistas mostraron una diversidad de perspectivas sobre las barreras que dificultan a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Según personas encargadas de coordinación de materias y tutoría de grupos, las principales barreras son:

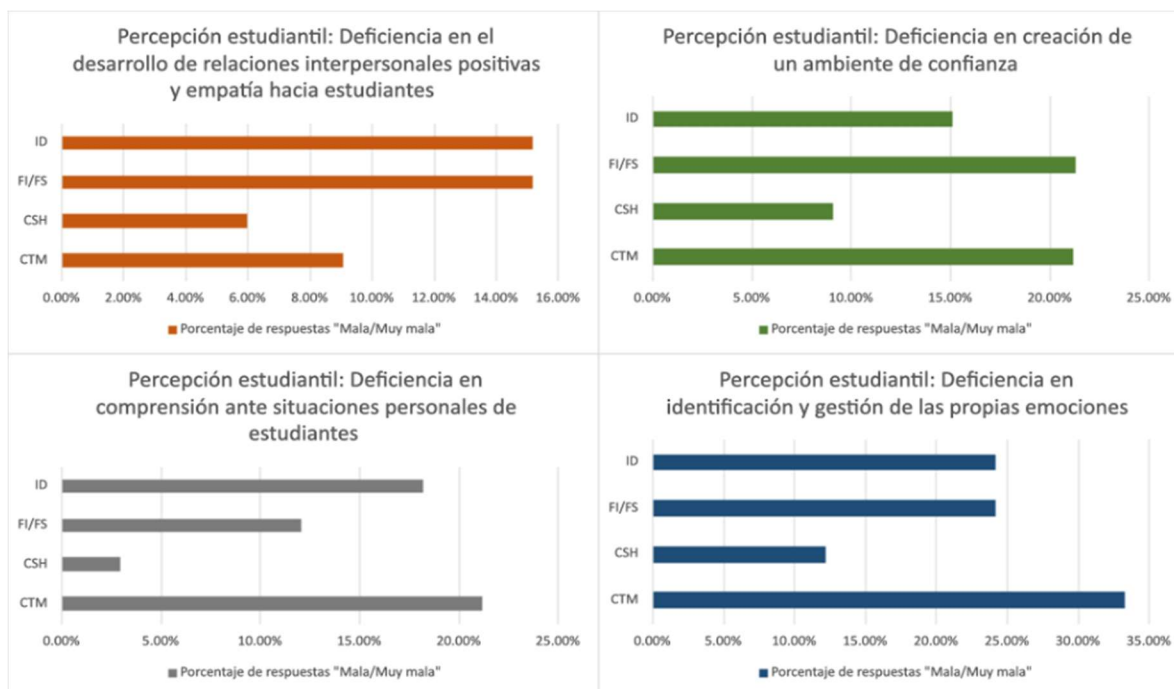
- En general, el estudiantado no percibe que lo aprendido en clase tenga un significado real o relevante
- Existe inseguridad en estudiantes de acercarse a sus profesores
- Para un estudiante, no cumplir con expectativas de docentes y compañeros de clase puede generar ansiedad

También se mencionó que la priorización de la calificación, siendo ésta el principal indicador del desempeño de un alumno en el sistema educativo actual, provoca que tanto alumnos como docentes tengan un enfoque en los resultados, más que en el proceso de aprendizaje.

Según personas que brindan apoyo psicológico a estudiantes, el miedo que los alumnos sienten a ser rechazados o juzgados por los profesores les impide acercarse a ellos para resolver sus dudas, lo cual crea un círculo de ansiedad y aislamiento. Por parte de los profesores y coordinadores, este aislamiento es interpretado como falta de interés, y es común que los docentes acudan a motivadores externos como la calificación y la asistencia, especialmente cuando sienten presión por completar el programa.

Esta falta de comunicación entre el alumnado, el área de apoyo psicológico y el cuerpo docente acerca de las necesidades estudiantiles, contribuye a una relación de los alumnos con los profesores y con su propio proceso de aprendizaje que está alejada de lo que busca el modelo pedagógico que sigue Prepa Ibero. En dicho modelo, se espera que el profesorado comprenda y se involucre en el mundo del estudiante, reconociendo la diversidad de contextos y experiencias que influyen en su proceso educativo (Educate Magis, 2023).

En cuanto a la encuesta realizada a exalumnos con el objetivo de conocer la presencia de habilidades socioemocionales docentes a partir de la experiencia y la percepción estudiantil, se obtuvieron los siguientes resultados con respecto a los departamentos de Idiomas (ID), Formación Integral/Social (FI/FS), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias, Tecnología y Matemáticas (CTM).



(n=33)

Resultados de encuesta de percepción estudiantil sobre habilidades socioemocionales docentes.

La descripción detallada de este instrumento se encuentra en la sección **3.5 Instrumento**.

Los exalumnos entrevistados percibieron que, en muchas ocasiones, los docentes se enfocaban más en la materia que en desarrollar vínculos con los alumnos, lo cual generaba un ambiente de desconexión y, en algunos casos, de tensión. Según su experiencia, algunos profesores mostraban poca empatía y apoyo, especialmente en materias como matemáticas y ciencias, donde los estudiantes se sentían juzgados y poco comprendidos, lo que afectaba su motivación y confianza.

Aunque los estudiantes entrevistados reconocen la presencia de la formación jesuita en varios docentes, señalaron que, en ciertas áreas, se sentían limitados para expresar sus opiniones y que el enfoque rígido de algunos profesores dificultaba un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo emocional.

Antes de presentar una pregunta que guíe el proceso de exploración, es pertinente definir, en el marco de este proyecto, el concepto de “contexto psicológico del alumnado”, el cual se entiende como un conjunto de factores que influyen directamente en su disposición para aprender, relacionarse y participar en el entorno escolar. A continuación, se listan dichos factores:

- Procesos individuales de construcción de identidad
- Condiciones emocionales y sociales que afectan la forma en que cada estudiante se relaciona con el conocimiento, con docentes y con sus pares
- Impacto de la relación con el entorno digital en la motivación y la autopercepción.
- Vínculos familiares y estilos de acompañamiento en casa
- Percepción del rol del docente (como una figura de autoridad empática, distante o autoritaria)

Se puede concluir que existen dinámicas en la interacción entre docentes y estudiantes que no están alineadas con las motivaciones y las necesidades del alumnado, lo cual muestra un conocimiento incompleto de su contexto.

Especialmente con respecto a los retos psicológicos derivados del uso de la tecnología y los cambios sociales, la falta de comprensión de los docentes acerca del contexto psicológico de los estudiantes es una barrera para involucrarlos activamente en su proceso de aprendizaje. Esto crea una brecha entre los valores del modelo educativo y su puesta en práctica.

A partir de este problema, surge la siguiente pregunta de investigación proyectual que servirá para detonar propuestas y abrir caminos de acción:

¿Cómo se podrían generar las dinámicas adecuadas para una comprensión del contexto psicológico del alumnado por parte de los docentes, de tal manera que impulsen una participación en clase, una interacción alumno-docente y un desarrollo de experiencias de aprendizaje conforme a las necesidades estudiantiles y la misión de Prepa Ibero?

1.2 JUSTIFICACIÓN

El interés de la generación actual de jóvenes mexicanos en cursar una educación formal está por debajo de otros intereses como entretenimiento, ciencia y tecnología, salud, finanzas, moda y belleza (Statista, 2024). Por lo tanto, es oportuno asegurar la oferta de una experiencia educativa actualizada, conforme a los intereses, necesidades y valores de los jóvenes. Para esto, las herramientas del Diseño Estratégico, basadas en la integración de disciplinas y la gestión de la complejidad, son especialmente pertinentes.

Además de atender problemas complejos, este enfoque también reformula preguntas clave y desencadena procesos de transformación dentro de las organizaciones, fomentando la sostenibilidad y la apertura a entornos de incertidumbre en sus propuestas (Lara Cuenca, 2021).

Con respecto a la experiencia de aprendizaje de los alumnos de Prepa Ibero, una falta de atención a sus motivaciones y a sus necesidades psicológicas conlleva un aumento en su estado de ansiedad y de poco interés en su proceso de aprendizaje, así como una relación con los docentes limitada a la generación de resultados académicos. Esto tiene como consecuencia una separación de la misión educativa actual, la cual se enfoca en la formación de personas comprometidas con sus comunidades y su entorno, capaces de hacer frente a los retos a partir del discernimiento y la compasión.

A partir de estos desafíos, se hace evidente que, de no generar una motivación intrínseca en el estudiantado y una adaptación a sus valores, la formación que ofrece Prepa Ibero Ciudad de México sería poco relevante para los estudiantes, y sería deficiente en prepararlos para que, voluntariamente, formen parte de una ciudadanía capaz de hacer frente a los retos políticos, económicos, ambientales y sociales que Cruz (2022) describe como policrisis, o una interrelación de crisis que coinciden. Finalmente, aun cuando se han tomado medidas para involucrar a docentes en un desarrollo de sus habilidades socioemocionales, tales como talleres de capacitación y difusión de información a todo el profesorado, según las personas entrevistadas del Departamento Psicopedagógico, el cuerpo docente ha mostrado poca motivación para involucrarse en el desarrollo de estas habilidades.

Esta escasez de motivación, así como la falta de atención a las necesidades de los alumnos, llevan a la búsqueda de un entendimiento de docentes y de estudiantes como usuarios con necesidades y experiencias dentro de Prepa Ibero. Por tanto, se

hacen necesarios el enfoque y las herramientas del Diseño Estratégico para profundizar en las causas del problema y encontrar soluciones viables, deseables y factibles.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo general: Generar una estrategia que permita a los docentes de Prepa Ibero Ciudad de México ofrecer a los estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje que los involucre activamente, al estar de acuerdo con sus necesidades psicológicas, con sus motivaciones, y con la misión institucional.

Objetivos particulares:

1. Promover en los docentes el conocimiento sobre la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales para ofrecer a los alumnos un proceso de aprendizaje adecuado y enriquecedor, en el cual las motivaciones del profesor y del alumno estén alineadas hacia un propósito en común.
2. Involucrar a los docentes en una experiencia educativa para el desarrollo de sus habilidades socioemocionales en el contexto de un paradigma pedagógico ignaciano actualizado, de tal manera que se fomente su desarrollo y bienestar.
3. Generar las condiciones adecuadas para que los docentes exploren y construyan estrategias para motivar, guiar y evaluar el aprendizaje de manera formativa, a partir de su comprensión del contexto psicológico de los alumnos y de su papel como formadores.

1.4 SUPUESTO

Una estrategia continua y adaptable para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los docentes y de su comprensión del contexto psicológico de los estudiantes, podría promover una participación voluntaria y un reconocimiento del valor de una formación integral por parte del estudiantado, así como un compromiso con su propio desarrollo y con la sociedad. Además, se fomentaría una cultura institucional que valore el crecimiento personal y profesional de los docentes, estimulando su motivación intrínseca para mejorar continuamente su práctica y contribuir así a una formación más alineada con la misión de Prepa Ibero.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 CONTEXTO PSICOLÓGICO DE LA ADOLESCENCIA

2.1.1 Cambios biológicos, sociales y tecnológicos

Los cambios biológicos y psicológicos característicos de la adolescencia siguen siendo un aspecto fundamental para comprender su contexto. Una descripción de las principales características de esta etapa es pertinente:

“Los adolescentes se hacen especialmente críticos con los diferentes contextos en que viven. El problema que se plantea con mayor intensidad en el adolescente, es el de encontrar bases sólidas sobre las que fundamentar su identidad. Aparece la conciencia de poseer un cuerpo sexuado [...] y pasa de comportamientos extrvertidos a momentos de radical inhibición y enclaustramiento. La oposición a las normas sociales y familiares aparece como un modo de construir y afianzar dicha identidad [...].

En esta etapa de la vida, los adolescentes construyen su identidad proyectándose en sus iguales. Ven a los adultos diferentes y ajenos a ellos, aunque quieren adoptar las

mismas condiciones que los mayores (aprendizaje social) y van a esperar de estos recibir un trato igualitario y no una relación de subordinación” (Rodríguez, 2017, *Pediatría Integral*).

En la actualidad, los estudiantes se desarrollan en un entorno con estímulos hiperacelerados que abarcan diversos aspectos de su vida. Diversos autores (citados en Lardies y Victoria, 2022) afirman que los cambios que experimentan los adolescentes en esa etapa de su vida, en la que construyen una identidad personal y socialmente validada, los hace vulnerables ante el uso de Internet y redes sociales (Arab y Díaz, 2015; Echeburúa y Requesens, 2012; Koyuncu et al., 2014; Malak et al., 2017).

Al profundizar en el contexto psicológico de los adolescentes en relación con su uso de la tecnología, se encuentra que el proceso de formación de la identidad puede tener carencias importantes (Lardies & Victoria, 2022):

“El adolescente contemporáneo tiene el reto de construir una identidad en un contexto de incertidumbre y límites difusos, y en un espacio virtual donde los padres suelen tener poco alcance. En la clínica actual, cada vez se ven más patologías caracterizadas por problemas en la construcción de la identidad, como lo son las patologías limítrofes y narcisistas. Por esta razón, comprender la influencia de las redes sociales en dicha construcción puede esclarecer posibles causas de las identidades lábiles y frágiles” (Lardies & Victoria, 2022, p. 13).

Es importante notar que las mujeres adolescentes son más propensas al uso excesivo de redes sociales (Burgos Quiñones, 2022), el cual está relacionado con una baja autoestima, aislamiento y depresión, mientras que los hombres son más propensos a desarrollar una adicción al uso de videojuegos que, a su vez, los hace propensos al aislamiento, agresión, depresión y reducción en la expresión de emociones (González et al., 2017).

Lardies y Victoria (2022) también citan que actualmente la adolescencia vive contextos sociales muy diferentes que los de otras generaciones; esto, a causa

de los efectos de la globalización, como son el debilitamiento de los límites culturales y, por lo tanto, de los vínculos sociales (Crabay et al., 2016). Como menciona Bauman (2007), el desvanecimiento del sentido de pertenencia social deja espacio para una fuerte expresión de individualidad, creando nuevos retos para el desarrollo de los jóvenes.

2.1.2 Función paterna y su relación con el ámbito educativo

Torío et al. (2008, en Bisquerra et al, 2015) comentan sobre la influencia de los estilos parentales en el desarrollo emocional. Los niños educados bajo un estilo autoritativo/democrático que combina afecto y autoridad, tienden a desarrollar mayores competencias sociales y cognitivas, así como una mayor autoestima y autonomía. En cambio, un estilo parental autoritario (control estricto, poca comunicación afectiva, castigos y priorización de la obediencia) resulta en niños obedientes, con baja autoestima, escasa competencia social y dificultades para expresar afecto. Un tercer estilo relevante para comprender el contexto adolescente es el permisivo, que se caracteriza por una gran autonomía y evita los castigos y las restricciones, pero también lleva a un bajo nivel de madurez y autocontrol, así como problemas para asumir responsabilidades.

Existe una variedad de estilos parentales específicos, entre los cuales está el de "preparador emocional", que promueve la empatía y la comunicación y regulación emocional. Este enfoque resalta la importancia de que los docentes también adopten estrategias que fomenten una conexión emocional sólida con los estudiantes para apoyar su desarrollo socioemocional (Gottman & DeClaire, 1997 en Bisquerra et al, 2015).

Las alteraciones en la función paterna, como la ausencia o falta de involucramiento, están vinculadas con un bajo rendimiento escolar y trastornos emocionales. Los docentes, al actuar como figuras paternas simbólicas, pueden apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia y normas,

y haciendo un uso responsable de su capacidad para orientar, proteger y establecer límites. Para esto, es crucial que los docentes equilibren autoridad con empatía, evitando el autoritarismo y la permisividad (Arvelo Arregui, 2009).

Molina (2013) sugiere que la participación en actividades de aprendizaje cooperativo puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales, incluyendo la capacidad para hacer peticiones de manera adecuada. Por su parte, Jaimes et al. (2019) observan que los adolescentes que desarrollan habilidades sociales, como la tolerancia hacia la disconformidad y la capacidad de hacer peticiones reconociendo su derecho a hacerlo, están mejor preparados para manejar interacciones sociales. Estos hallazgos indican que el entorno educativo puede ser diseñado para apoyar el desarrollo de habilidades sociales y que, a su vez, estas habilidades contribuyen a mejorar la dinámica educativa.

2.2 INTELIGENCIA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DOCENTES

2.2.1 Habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje

Paoloni (2014, en Aristulle, 2019) resalta varias funciones sociales de las emociones cuyo análisis podría ser importante debido a sus implicaciones en el ámbito educativo. Estas funciones incluyen comunicar los estados afectivos, regular cómo los demás responden entre sí, fomentar interacciones sociales y promover comportamientos prosociales. Bar-on (2006) desarrolló un modelo de inteligencia socioemocional con los siguientes elementos:

- Relaciones interpersonales, empatía, responsabilidad social
- Solución de problemas, verificación de la realidad, control de impulsos
- Emocionalidad, asertividad, independencia
- Autorrespeto, autorrealización, autoconciencia emocional
- Adaptabilidad, resistencia al estrés, optimismo

Las experiencias emocionales, tanto positivas como negativas, están presentes en el contexto escolar e influyen en el desarrollo de estudiantes y docentes (Paoloni, 2014). Por lo tanto, parte de la tarea docente está en crear ambientes que estimulen la construcción del conocimiento, el aprendizaje autónomo, la motivación individual y la promoción de procesos cognitivos compartidos, colaborativos y creativos (Garello y Rinaudo, 2012 en Aristulle y Paoloni, 2019).

Para dicha tarea, es necesario considerar la habilidad de liderazgo en los docentes, que refleja la capacidad para identificar y comprender las necesidades, los valores y las opiniones de los estudiantes para persuadirlos hacia un objetivo en común (Aristulle y Paoloni, 2019). Esto requiere de empatía, cooperación, comunicación y solidaridad, pues el liderazgo, especialmente cuando hay una diferencia notable como aquella entre los estudiantes y el docente en el salón de clases, es una actividad compleja que fácilmente se desvirtúa, hasta percibirse como una imposición personal.

La escuela, además de ser un factor protector, es el principal escenario de socialización y apego (Varela et al., 2020 en Martínez et al, 2023). Al actuar como guías y modelos en las interacciones dentro del aula, los docentes pueden desarrollar un sentido de apego seguro en sus estudiantes, especialmente cuando promueven interacciones cálidas y son receptivos a las preocupaciones y necesidades emocionales de los alumnos (Davis, 2003 en Martínez et al, 2023).

Frente a esta complejidad de la práctica docente, Aristulle y Paoloni (2019) observan entre las propuestas de diferentes comunidades modernas de aprendizaje “la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje”, así como “la

adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario” (p. 5)

Por su parte, Huertas y Montero (2001, en Aristulle y Paoloni, 2019) sugieren la creación de contextos de enseñanza que fomenten la cooperación y la construcción de un mismo marco de referencia como parte de la capacidad de adaptación de un cuerpo docente.

La capacidad de los docentes para regular y gestionar sus emociones contribuye a un entorno de aprendizaje pacífico y efectivo, mejorando su compromiso y reduciendo el estrés en el aula (Extremera et al., 2016 en Gutiérrez et al., 2019). Además, las expectativas, normas y calidad de la comunicación en el aula son claves para construir un ambiente significativo para los estudiantes. Los docentes, a través de su interacción verbal y no verbal, ofrecen un modelo de cómo relacionarse y autorregularse, lo que influye directamente en la experiencia educativa de los alumnos (Hymel y Darwich, 2018 en Gutiérrez et al., 2019)

2.2.2 Necesidad de apoyo al desarrollo de habilidades docentes

Gonzales y Quispe Ticona (2016) destacan la importancia de que las instituciones educativas fomenten el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, con los docentes como elementos clave en este proceso. Por ello, es fundamental que los educadores reciban apoyo institucional para su propio desarrollo. Las instituciones deben enfocarse no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en crear relaciones y dinámicas que promuevan el bienestar emocional y un aprendizaje significativo.

Los docentes que han tenido experiencias académicas y laborales que permiten la toma de decisiones conjuntas, se sienten mejor preparados y menos aislados

en su práctica. Sin embargo, especialmente con docentes primerizos, es común que se asuman responsabilidades de manera individual y se aísle así del apoyo institucional. (Alliaud, 2004).

Al mismo tiempo, los cambios sociales como el debilitamiento de la autoridad del estado en la educación y la fragmentación social, afectan la percepción que los docentes tienen de su rol, lo cual aumenta su sensación de inadecuación y desafío. Muchos docentes recurren al afecto y la contención emocional como estrategias para manejar grupos y relacionarse con los alumnos, lo que refleja una falta de confianza en sus habilidades pedagógicas y una búsqueda de compensar esta carencia (Alliaud, 2004).

2.3 MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

2.3.1 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se refiere a la realización de una conducta sin una recompensa aparente, además del comportamiento en sí mismo. Como encontraron Deci & Ryan (1985) y Lepper et al (1973), las recompensas tangibles suelen disminuir el comportamiento deseado al afectar negativamente la autonomía y la competencia, que son cruciales para una motivación intrínseca. En cambio, las recompensas sociales, como elogios y comentarios positivos, tienden a aumentar el interés genuino en una actividad. Lindenberg (2001) comenta que estos hallazgos enriquecen el estudio de la motivación, pero critica la falta de atención a la permanencia de la motivación y a la complejidad de las interacciones entre diferentes fuentes de motivación. Lindenberg también sugiere que las personas buscan satisfacer necesidades básicas a través de la producción de bienes sociales y personales, incluyendo bienestar físico, cercanía y reconocimiento social.

Acerca de la permanencia de la motivación, el concepto de "framing" (Lindenberg, 2001), se refiere a cómo las personas interpretan y reaccionan a situaciones en base a su percepción y al contexto en el que se presenta la información. Si una tarea se interpreta como una oportunidad para aprender y crecer (un enfoque intrínseco), las personas pueden estar más motivadas para realizarla que si se enmarca exclusivamente en términos de recompensas externas.

Con esta perspectiva, se puede determinar cuáles objetivos dominan la percepción y la toma de decisiones en un momento dado y cuáles se mantienen en segundo plano, influyendo en las decisiones de una manera indirecta. Para que la motivación intrínseca en una actividad sea sostenible, ambos tipos de influencias (directas e indirectas) deben ser compatibles (Lindenberg, 2001).

En conclusión, la forma en que una tarea es presentada y percibida continuamente puede influir significativamente en la motivación para llevarla a cabo. Asimismo, un diseño de actividades interesantes, desafiantes y satisfactorias debe estar basado en el cumplimiento, a largo plazo, de necesidades de bienestar físico y social, de las cuales forman parte la autonomía y la competencia.

2.4 PEDAGOGÍA IGNACIANA

2.4.1 Contexto de la pedagogía ignaciana

La pedagogía ignaciana se basa en la interacción entre la espiritualidad de Ignacio de Loyola y la misión educativa jesuita (Klein, 2014). Inicialmente, no se explicitaba su fundamento ignaciano, pero tras un llamado del Vaticano, se

distinguió entre la pedagogía jesuita, ligada a la misión interna, y la ignaciana, accesible a laicos. Este redescubrimiento en el siglo XX consolidó un enfoque que enfatiza la formación integral de las personas reconociendo su dignidad y fomentando su autonomía.

El Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús (2001) presenta a la formación ignaciana como un proceso que busca el desarrollo intelectual, espiritual, emocional y social del alumno con el objetivo de formar "hombres y mujeres para los demás". Este enfoque se basa en la promoción de la justicia, el servicio desinteresado y la excelencia en la búsqueda de la verdad. La pedagogía ignaciana da especial importancia a la relación personal y directa entre profesores y alumnos, en la que el docente facilita el aprendizaje y el crecimiento personal del estudiante a través de la reflexión y la acción.

El proyecto pedagógico ignaciano se dirige en primer lugar a los profesores [...].

Cómo se relaciona el profesor con sus discípulos, cómo concibe el aprendizaje, cómo moviliza a sus alumnos en la búsqueda de la verdad, qué es lo que espera de ellos, la integridad e ideales del profesor; todos estos elementos tienen enormes efectos formativos en el desarrollo del estudiante.

Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús (1993/2001, p. 14, <https://rei.iteso.mx/bitstream/11117/272/2/Pedagog%C3%ADa+ignaciana.+Un+planteamiento+pr%C3%A1ctico+%282%C2%AA+ed.%29.pdf>)

En consecuencia, se destaca la formación del profesorado como clave para la implementación efectiva de la pedagogía ignaciana. Este desarrollo profesional debe integrar, de manera continua, los principios y métodos pedagógicos ignacianos, así como las habilidades requeridas para su cumplimiento.

2.4.2 Estructura e innovación en la pedagogía ignaciana

El paradigma ignaciano de aprendizaje se estructura en torno a cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. Este proceso busca fomentar un aprendizaje significativo, en el cual el estudiante es el protagonista de su formación. Se parte de la experiencia directa o indirecta para luego profundizar mediante la reflexión, lo cual permite al alumno integrar los conocimientos adquiridos con sus propios valores y experiencias de vida. Posteriormente, la acción que tiene lugar a partir de dicha reflexión, y la evaluación continua dentro del proceso, son fundamentales para consolidar el aprendizaje y promover un compromiso activo y honesto con la sociedad.

Estos principios ofrecen fundamentos para guiar los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación ignaciana. Sin embargo, esta pedagogía es flexible y adaptable a diferentes contextos culturales y educativos. En el decálogo de Jesuitas EDUCSI. (s.f.) se presentan los siguientes aspectos como una guía para la innovación en colegios jesuitas:

1. Multidimensionalidad: La innovación debe abordarse desde diversas perspectivas: redefinición de la identidad pedagógica, revisión de contenidos, adopción de nuevas metodologías y formas de evaluación, y promoción del trabajo en red.
2. Liderazgo: La reorganización escolar debe promover un liderazgo pedagógico efectivo, liberando a los directivos de cargas burocráticas excesivas.
3. Personalización: Se propone adaptar el aprendizaje a las características individuales de los alumnos, equilibrando diversos tipos de aprendizaje y fomentando el trabajo por proyectos.
4. Priorización de contenidos: Es esencial seleccionar y priorizar contenidos antes de implementar nuevas innovaciones.

5. Alineación con la Pedagogía Ignaciana: Las innovaciones deben realizarse de acuerdo con los principios y objetivos de la pedagogía ignaciana.
6. Evaluación: Junto con cualquier innovación, se debe planificar su evaluación integral.
7. Sintonía con las familias: Tomar en cuenta y adaptarse al entorno familiar de los alumnos es crucial para el éxito de las innovaciones.
8. Discernimiento: Ante el surgimiento de tendencias pedagógicas pasajeras, es fundamental discernir qué innovaciones adoptar para evitar desvíos ineficaces.
9. Evaluación: La innovación requiere una evaluación centrada en procesos, fomentando la autoevaluación y la coevaluación.
10. Lucidez: El liderazgo en la innovación implica tener una visión clara y acompañar al profesorado en el cambio, formando equipos colaborativos y ofreciendo el apoyo y formación necesarios.

Las diferentes aproximaciones a la pedagogía ignaciana a lo largo del tiempo han estado marcadas por un cuidadoso criterio sobre los cambios que son necesarios para una correcta adaptación a las necesidades de la época. Esto se refleja en una priorización de la preservación de los fundamentos de la filosofía ignaciana y, al mismo tiempo, la comprensión suficiente de los mismos para generar el nivel adecuado de flexibilidad.

2.5 TENDENCIAS E INICIATIVAS DE CAPACITACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES

Diversas instituciones y organizaciones han buscado fomentar el desarrollo de competencias emocionales en docentes bajo diferentes enfoques, con

programas que atienden aspectos como la gestión del estrés, satisfacción laboral, empatía hacia los estudiantes y resiliencia, enfatizando el intercambio de experiencias y la cooperación durante el proceso (Gutiérrez et al., 2019).

La Universidad Nacional Autónoma de México realizó grupos de enfoque y entrevistas para identificar las necesidades docentes en habilidades socioemocionales. Con esta información, diseñó talleres sobre manejo del estrés, comunicación empática y comunidades de aprendizaje. Los programas incluyen formación en línea sobre inteligencia emocional y bienestar docente. Además, enfatizan el apoyo institucional con recursos, tiempo, reconocimiento y evaluación continua para asegurar su impacto en el aprendizaje (Martínez Cuevas et al., 2023).

La organización *Everyday Speech* ha reunido estrategias que incluyen la oferta de oportunidades de crecimiento profesional para que los docentes puedan profundizar en su entendimiento de la inteligencia emocional. También se menciona el fomento a la colaboración entre docentes, padres de familia y su comunidad con el fin de crear una cultura de apoyo que valore y asegure un enfoque coherente de la educación emocional en el hogar y en la escuela (Selby, 2023).

En distintos programas de capacitación, se enseñan habilidades de mentoría para que los docentes apoyen mejor a los estudiantes y compartan estrategias en redes de colaboración, promoviendo el crecimiento conjunto (*Emotional Intelligence and Coaching Skills Course for Teachers*, 2024). También se fomenta el emparejamiento entre docentes menos experimentados y aquellos con alta inteligencia emocional, así como dinámicas de mentoría basadas en reflexión y regulación emocional. Estas prácticas han promovido mejoras en la empatía y la introspección (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

En cuanto a la medición de habilidades de inteligencia emocional, diversas organizaciones han creado instrumentos para evaluar la calidad de la relación docente-estudiante (Fabris, Roorda, & Longobardi, 2022). A continuación, se describen algunos de ellos:

- *Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships (COMMIT)*: Este instrumento mide las actitudes, el conocimiento y la autoeficacia de los docentes en la construcción de relaciones uno-a-uno con los estudiantes a partir de un cuestionario.
- *Caring Student Teacher Relinquishment Scale*: Este instrumento está diseñado especialmente para ser respondido por estudiantes adolescentes, y evalúa dos dimensiones principales: (1) el apoyo y la actitud del docente y (2) sus cualidades afectivas. Esto ayuda a los docentes a comprender cómo son percibidos por sus estudiantes para posteriormente ajustar sus enfoques pedagógicos.
- *Private-College Student-Teacher Relationship Scale (PCSTRS)*: Este instrumento mide la calidad de la relación entre estudiantes y docentes, lo cual permite identificar cómo estas relaciones impactan en el bienestar y desempeño académico de los estudiantes en colegios privados, que pueden tener características diferentes a las escuelas públicas. Toma en cuenta elementos como apoyo emocional, participación en actividades extracurriculares, autoestima, autoeficacia y logro académico.

Finalmente, uno de los métodos que han abordado efectivamente la plasticidad emocional en adultos es el evaluado por Kotsou et al. (2011). El programa se estructuró en cinco bloques principales: identificación, comprensión, expresión, gestión y uso de las emociones. Se llevaron a cabo sesiones intensivas con un seguimiento por correo electrónico, que recordaba a los participantes aplicar las habilidades en situaciones cotidianas.

Se combinó la enseñanza teórica con métodos experienciales y de comportamiento, como discusiones en grupo y juegos de rol. Los participantes fueron seleccionados por su motivación para mejorar sus habilidades emocionales, lo cual fue un factor clave en el éxito del programa y contribuyó a mejoras significativas que perduraron al menos un año después de la intervención. Se observaron reducciones en los niveles de cortisol, mejor salud física y psicológica, y una mejor calidad en las relaciones sociales y matrimoniales.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO CENTRADO EN LAS PERSONAS Y DESIGN THINKING

Se utilizó el enfoque del Diseño Centrado en las Personas, el cual tiene tres pilares fundamentales a partir de los cuales se proponen soluciones:

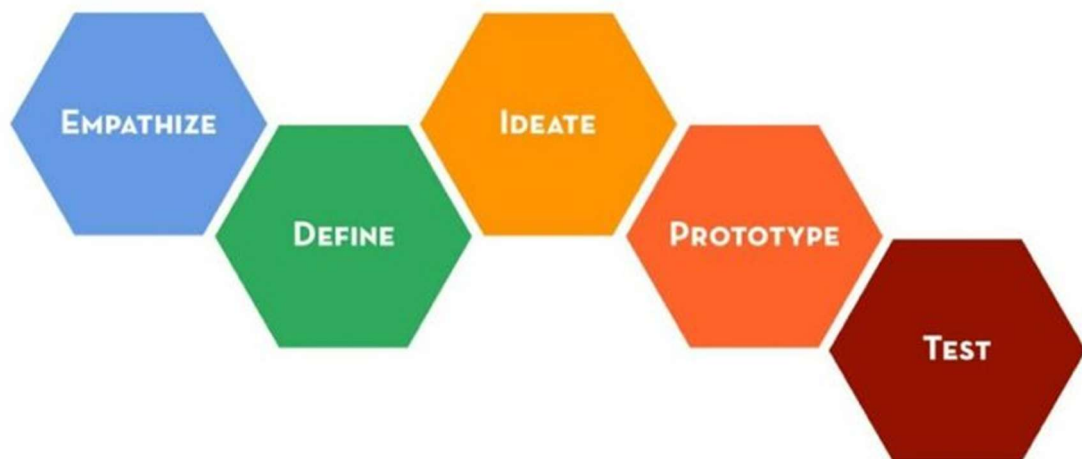
- La deseabilidad, que se refiere a comprender y atender lo que las personas realmente quieren y necesitan.
- La factibilidad, que evalúa qué soluciones son posibles desde el punto de vista técnico y organizativo.
- La viabilidad, que asegura que las soluciones sean económicamente rentables a lo largo del tiempo.

El diseño centrado en las personas implica adoptar posturas características del diseño: la empatía para entender profundamente a las personas para las que se diseñan soluciones; el optimismo que alimenta la creatividad y motiva a superar obstáculos; y la iteración constante como método para refinar y mejorar las soluciones propuestas (IDEO.org, 2015).

Este enfoque no es lineal, sino un proceso dinámico que involucra tres fases principales: Inspiración, para entender a las personas y sus contextos; Ideación, para generar una amplia gama de ideas y elegir soluciones viables; e Implementación, para materializar estas soluciones en el mundo real. A partir del enfoque centrado en las personas, la metodología de Design Thinking hace uso de las herramientas típicas del diseño para satisfacer las necesidades humanas, aprovechar las capacidades tecnológicas y cumplir con los criterios de éxito organizacional (Brown, 2008).

Mientras que el diseño centrado en las personas ofrece un marco para comprender profundamente sus necesidades y contextos, el Design Thinking expande esta comprensión hacia una metodología que integra esta empatía con la innovación y la creatividad práctica.

A continuación, se describen las etapas de esta metodología según el *Hasso Plattner Institute of Design* de la Universidad de Stanford.



Fuente: Hasso Plattner Institute of Design at Stanford University. (s.f.). An Introduction to Design Thinking PROCESS GUIDE.
<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ih-materials/uploads/Introduction-to-design-thinking.pdf>

1. **Empatizar:** Esta etapa implica un esfuerzo profundo por entender a las personas que forman parte del contexto del desafío de diseño. El objetivo es comprender cómo y por qué hacen las cosas, cuáles son sus necesidades físicas y emocionales, cómo piensan acerca del mundo y qué es significativo para ellas.
2. **Definir:** Después de haber aprendido sobre el usuario y su contexto, en la fase de definición se busca hacer sentido de la información recopilada y obtener claridad sobre el problema real. Aquí se generan los *insights*, o revelaciones profundas y significativas que emergen de la observación y análisis detallados de la información, y permiten identificar necesidades no explícitas o patrones ocultos. Se pueden establecer objetivos de diseño que, en etapas posteriores del proceso, aseguren claridad y alineamiento con el problema identificado.
3. **Idear:** La ideación se centra en la generación de una gran cantidad de ideas, a partir de las cuales se obtiene material para desarrollar prototipos y obtener soluciones innovadoras. Estas ideas pueden ser acotadas, seleccionadas y retroalimentadas a través de la creación de criterios de diseño, los cuales se basan en los objetivos a los que se llegó en la etapa de definición del problema.
4. **Prototipar:** El prototipado es la generación iterativa de productos o procesos con el fin de responder preguntas que acercan al diseñador, o al equipo de diseño, a una solución. En las primeras etapas de un proyecto, estas preguntas pueden ser muy amplias, y los prototipos deben ser de baja resolución, rápidos y baratos de hacer, pero capaces de generar retroalimentación útil de los usuarios.
5. **Testear:** La etapa de testeo implica solicitar retroalimentación sobre los prototipos creados de parte de los usuarios. También es una oportunidad más para ganar empatía por las personas para las cuales se está diseñando y profundizar en el entendimiento del usuario, el problema y las posibles soluciones.

Para algunos autores como Langenfeld (2019), el proceso creativo continúa durante una sexta fase: **Implementación**. Aquí, se debe considerar si el prototipo seleccionado

puede encajar en las estructuras existentes y de qué manera, para lo cual es importante tener una comprensión de los procesos existentes. Cuando hay resistencia de algunas partes interesadas, una gestión de cambios puede ser necesaria.

Al combinar la profunda comprensión del contexto y las necesidades del usuario que promueve el Diseño Centrado en el Ser Humano con la estructura flexible e iterativa del Design Thinking, se mejora la capacidad de innovar y ajustar continuamente las soluciones en una variedad de escenarios. Esta combinación no solo garantiza que las soluciones sean pertinentes, sino que también asegura su viabilidad a largo plazo y su aplicación en contextos similares a los del desafío de diseño original.

3.2 HERRAMIENTAS DE PENSAMIENTO SISTÉMICO

3.2.1 Introducción al pensamiento y arquetipos sistémicos

El pensamiento sistémico es un enfoque que permite comprender la complejidad de los sistemas al observar las estructuras subyacentes que generan patrones de comportamiento a lo largo del tiempo. Al identificar las relaciones y conexiones entre los elementos de un sistema, es posible encontrar puntos de “apalancamiento” donde se pueden realizar intervenciones efectivas para solucionar problemas de raíz (Kim, 2000).

Una herramienta fundamental de este enfoque son los diagramas causales, los cuales “ilustran la estructura de realimentación del sistema y sirven para identificar los mapas mentales de las organizaciones, de las estructuras conformadas por varios elementos y para revelar patrones de comportamiento individual” (Vo, Chae y Olson, 2007, citado en Liévano Martínez y Londoño, 2012, p. 54)

Existe una variedad de patrones recurrentes de comportamiento que se encuentran en diversos sistemas, desde organizaciones hasta comunidades. Estos patrones, o “arquetipos sistémicos”, sirven como herramientas para diagnosticar problemas comunes y diseñar intervenciones que aborden las causas subyacentes de esos problemas (Kim, 2000).

3.2.2 Descripción del arquetipo *Shifting the Burden*

Para el presente proyecto, se analizaron las observaciones de la etapa de Empatía y se identificó un arquetipo llamado *Shifting the Burden*, el cual describe una situación en la que un problema se resuelve aplicando una solución sintomática que alivia temporalmente los síntomas, pero no aborda la causa fundamental del problema (Kim, 2000). Con el tiempo, la dependencia de esta solución superficial puede empeorar el problema subyacente, lo que hace más difícil encontrar y aplicar una solución fundamental.

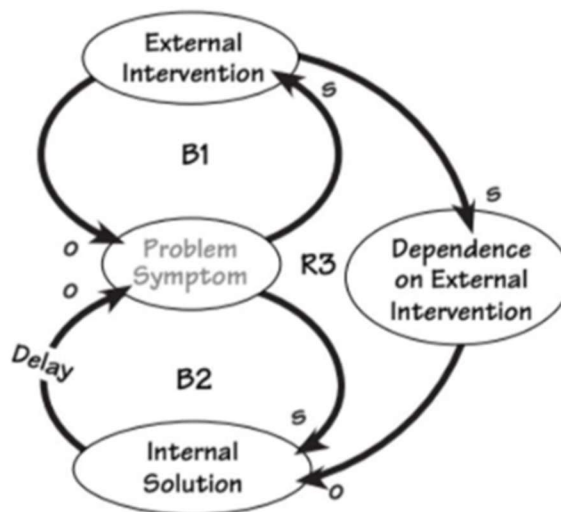


Diagrama causal del arquetipo *Shifting the burden*

Fuente: https://thesystemsthinker.com/wp-content/uploads/2016/03/Systems-Archetypes-I-TRSA01_pk.pdf

La pertinencia de este arquetipo para comprender las interacciones estudiante-docente en Prepa Ibero tienen relación con el uso de motivadores externos (como la calificación y la asistencia) para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Una descripción detallada de estas dinámicas se encuentra en la sección **4. Flujo del proyecto dentro del proceso de diseño.**

3.3 POBLACIÓN

El cuerpo docente de Prepa Ibero se caracteriza por una notable diversidad en su formación académica y profesional. Los niveles de estudios abarcan desde licenciatura en los puestos de asignatura hasta doctorados en algunas jefaturas de materia y coordinaciones. En cuanto al nivel socioeconómico, se estimó de manera observacional que el profesorado se sitúa en un rango entre B y C, de acuerdo con la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI).

La población observada de ex alumnos de Prepa Ibero Ciudad de México se encuentra dentro de un rango de edades de entre 18 y 19 años; en niveles socioeconómicos C+, B y A, y se trata de la generación graduada en primavera de 2024.

3.4 MUESTRA

En el grupo de docentes sobre el que se realizaron observaciones y entrevistas durante la etapa de Empatizar, y el cual se convocó para participar en las sesiones de la etapa de Ideación, se encuentran los siguientes perfiles:

1. Coordinador de área:
 - a. Más de 20 años como docente
 - b. Experiencia en gestión educativa
 - c. Edad: 54 años
 - d. Nivel socioeconómico: B
 - e. Motivaciones personales: Fomento a la ciencia y la tecnología; fomento al desarrollo integral de las personas.
2. Coordinador de área:
 - a. Más de 20 años como docente
 - b. Experiencia en gestión e innovación educativa
 - c. Edad: 52 años
 - d. Nivel socioeconómico: B
 - e. Motivaciones personales: Crecimiento personal y fomento al desarrollo integral, especialmente el desarrollo cognitivo y moral.
3. Tutor y docente de tiempo completo
 - a. Más de 20 años como docente
 - b. Experiencia en gestión educativa
 - c. Edad: 57 años
 - d. Nivel socioeconómico: C+
 - e. Motivaciones personales: Apoyo al desarrollo personal de estudiantes; fomento a la creación de modelos educativos integrales.
4. Tutor y coordinador de materia:
 - a. Más de 15 años como docente
 - b. Experiencia en gestión educativa

- c. Edad: 49 años
 - d. Nivel socioeconómico: C+
 - e. Motivaciones personales: Fomento al desarrollo cognitivo y profesional de las personas. Participación en proyectos de tecnología e innovación.
5. Tutor y proveedor de apoyo psicológico a estudiantes:
- a. Más de 10 años como docente
 - b. Experiencia en gestión educativa
 - c. Edad: 41 años
 - d. Nivel socioeconómico: C+
 - e. Motivaciones personales: Creación de ambientes seguros; contribución a la adaptabilidad de las personas.

En el diálogo directo con exalumnos, se obtuvo la participación de los siguientes perfiles:

- Grupo 1: dos mujeres de 18 años, con personalidades introvertidas, historial de dificultades académicas moderadas y una postura positiva ante la formación recibida en Prepa Ibero.
- Grupo 2: dos mujeres y un hombre entre 18 y 19 años, con personalidades extrovertidas y una variedad de posturas (neutral, ligeramente negativa y negativa) ante la formación recibida en Prepa Ibero.

Finalmente, la encuesta dirigida a toda la generación de graduados en 2024 recopiló un total de 33 respuestas. Es importante señalar que el interés de los exalumnos que decidieron responder la encuesta podría haber generado una muestra con perfiles específicos, en lugar de una variedad de perfiles representativa de toda la población de graduados.

3.5 INSTRUMENTO

Tanto los grupos de enfoque como la encuesta dirigida a exalumnos tuvieron las siguientes preguntas como guía, con el objetivo de estimar las habilidades docentes de liderazgo (comprensión de necesidades para persuadir hacia un propósito común), empatía y creación de ambientes emocionalmente saludables a partir de la percepción estudiantil sobre las áreas de a) Ciencias, Tecnología y Matemáticas; b) Humanidades y Ciencias Sociales; c) Formación Integral; d) Idiomas.

- 1. ¿Cómo calificarías la habilidad de tus docentes para desarrollar relaciones interpersonales positivas y mostrar empatía hacia ti?*
- 2. ¿Tus docentes crearon un ambiente de confianza que te permitiera compartir tus opiniones con sinceridad?*
- 3. ¿Tus docentes se comportaron de una manera que te facilitara sentir empatía por ellos/ellas?*
- 4. ¿Tus docentes mostraron empatía y comprensión hacia las situaciones personales de estudiantes?*
- 5. ¿Tus docentes fueron un ejemplo y una guía para identificar y gestionar tus propias emociones?*

Las preguntas 6, 7 y 8 fueron acerca del profesorado en general:

- 6. ¿Cómo manejaron tus docentes los conflictos en clase?*
 - Con calma y eficacia, escuchando a todas las partes involucradas.*
 - Generalmente bien, intentando resolver el conflicto pero a veces mostrando señales de estrés o frustración.*
 - Regular, resolviendo algunos conflictos pero dejando otros sin atender adecuadamente.*
 - De manera ineficaz, frecuentemente perdiendo el control o no logrando resolver los conflictos.*

- *Muy mal, aumentando la tensión o escalando los conflictos en lugar de resolverlos.*

7. *¿En general, sientes que la motivación que te dieron tus docentes fue adecuada para alcanzar tus metas como estudiante?*

- *Sí, siempre me motivaron adecuadamente y comprendieron mis necesidades y valores, ayudándome a alcanzar mis metas académicas.*
- *Sí, frecuentemente me motivaron y comprendieron mis necesidades, aunque hubo algunas ocasiones en las que no fue suficiente.*
- *A veces; en algunas ocasiones no lograron comprender mis necesidades y valores.*
- *Raramente, pocas veces sentí que la motivación y comprensión de mis necesidades por parte de mis docentes fue suficiente.*
- *No, nunca sentí que me motivaran adecuadamente ni que comprendieran mis necesidades y valores.*

8. *¿Cómo describirías la capacidad de tus docentes para fomentar un ambiente de cooperación, solidaridad y autonomía en clase?*

- | | |
|--------------------|-------------------|
| · <i>Excelente</i> | · <i>Mala</i> |
| · <i>Buena</i> | · <i>Muy mala</i> |
| · <i>Regular</i> | |

Las preguntas 9 y 10 fueron opcionales y abiertas; su propósito fue obtener información cualitativa sobre las experiencias estudiantiles. Una síntesis de las respuestas se encuentra en el anexo *Encuesta y focus group exalumnos.pdf*.

9. *¿Qué tipo de apoyo o interacción te gustaría recibir de tus docentes para ayudarte a manejar el estrés y la ansiedad?*

10. *¿Experimentaste alguna situación en la que un docente manejara mal sus emociones o las de los estudiantes? ¿Cómo afectó esto al ambiente de la clase?*

4. FLUJO DEL PROYECTO DENTRO DEL PROCESO DE DISEÑO

4.1 ETAPAS DE EMPATIZAR Y DEFINIR

Con el fin de profundizar en la comprensión del problema, hubo múltiples iteraciones en las etapas de Empatía y Definición. Se comenzó con la observación de la falta de ideas propias de una parte considerable del alumnado en clase, así como falta de interés en las actividades académicas y de reflexión. Como respuesta a estas observaciones, se inició una investigación para comprender mejor las causas de la falta de motivación y se introdujo el concepto de motivación intrínseca. Se realizaron entrevistas a docentes, coordinadores y tutores, así como una investigación documental acerca del contexto docente y estudiantil.

Un análisis de los hallazgos de estas entrevistas permitió identificar el arquetipo sistémico “Shifting the burden”, el cual ayudó a enriquecer la definición del problema y a formular dos *insights* iniciales:

1. La falta de comprensión de los profesores sobre el contexto estudiantil resulta en un alejamiento de la misión educativa de Prepa Ibero, con profesores y estudiantes enfocados en resultados, más que en el proceso de aprendizaje de cada estudiante.
2. Existe una diferencia entre las causas de la motivación de profesores y estudiantes con respecto al involucramiento en el salón de clases, lo cual crea una dependencia del uso de la calificación y la asistencia como medios de motivación.

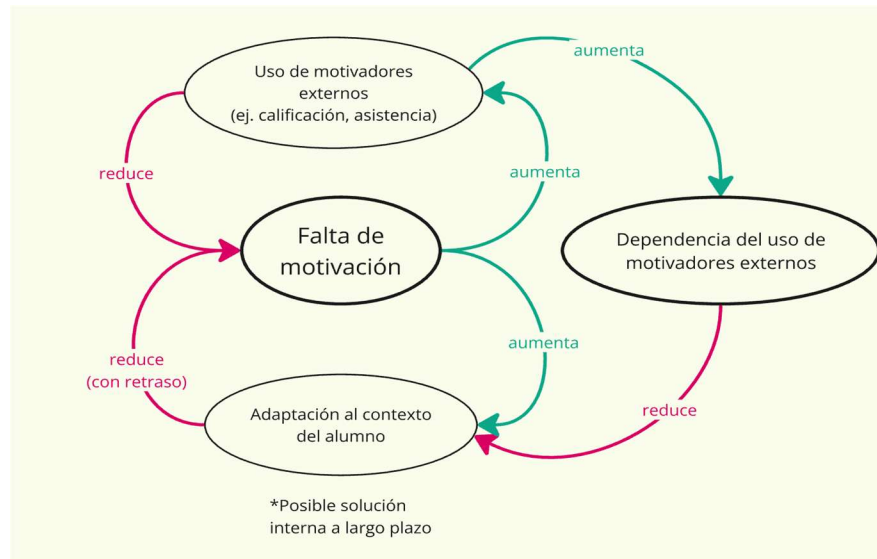


Diagrama causal: Dependencia del uso de calificación y asistencia frente a la falta de motivación de alumnos. Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se realizó una entrevista con el departamento psicopedagógico de Prepa Ibero, con el objetivo de conocer las dificultades psicológicas que presenta el alumnado en el salón de clases, y cómo se relacionan con la interacción del docente. Dicha entrevista reveló la importancia de incluir las habilidades socioemocionales docentes en el marco del proyecto, con lo cual, después de una segunda etapa de investigación documental y análisis, se generó una definición más profunda del problema, se reformularon los *insights* 1 y 2, y se agregaron los *insights* 3 y 4:

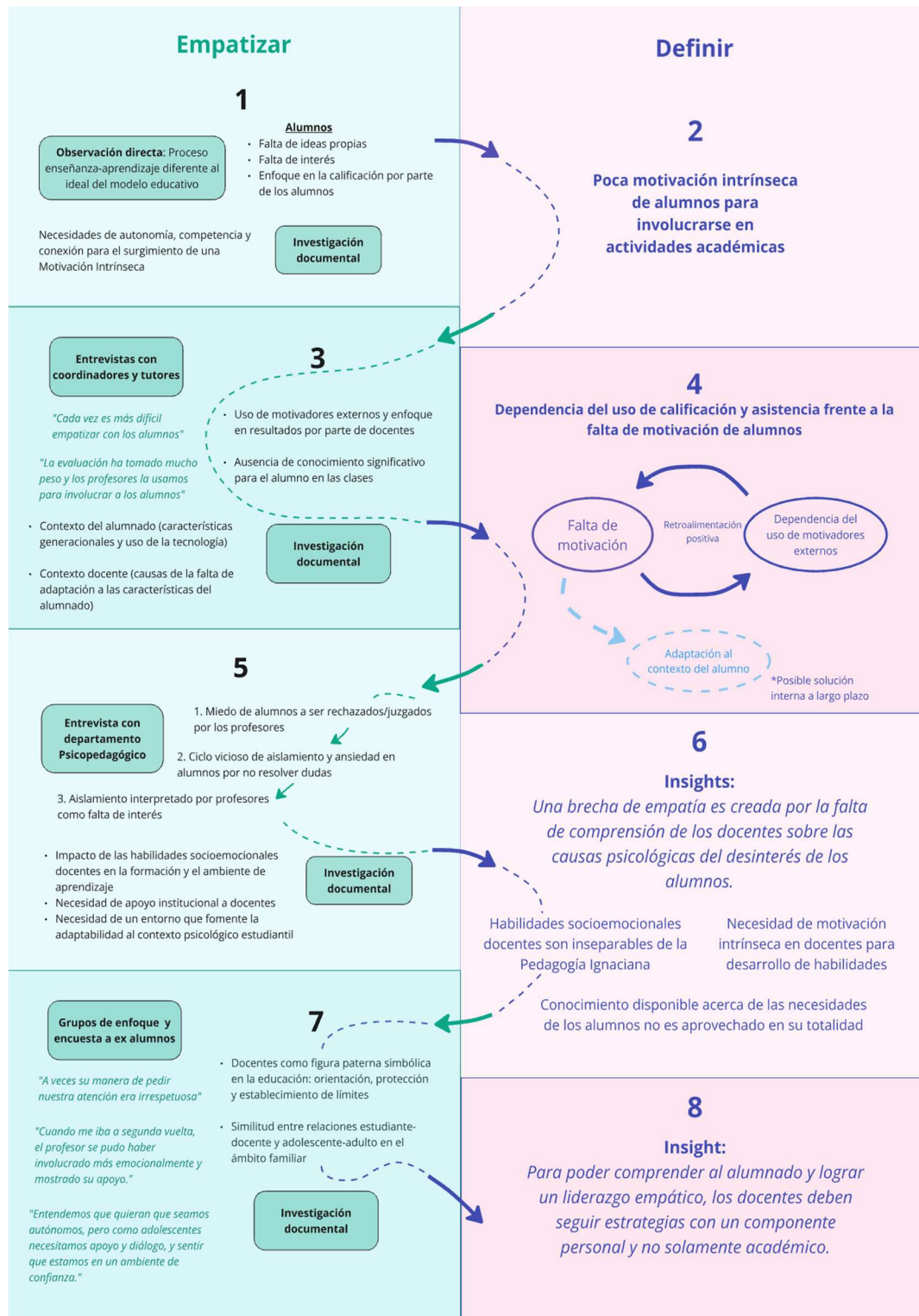
1. *Una brecha de empatía es creada por la falta de comprensión de los docentes sobre las causas psicológicas del desinterés de los alumnos. Esto genera tensión en el aula, con docentes enfocados en resultados, alumnos temerosos de acercarse al profesor, y ambas partes sintiéndose incomprendidas.*
2. *El liderazgo hacia la reflexión y la acción requiere de un desarrollo de habilidades socioemocionales docentes, por lo que éstas son necesarias para una correcta aplicación de la pedagogía ignaciana.*

3. *Debido a la falta de comunicación de docentes con tutorías y Psicopedagogía, el conocimiento disponible acerca de las necesidades de los alumnos no es aprovechado en su totalidad, lo cual limita la capacidad de adaptación al contexto de cada estudiante.*
4. *Un desarrollo de habilidades socioemocionales voluntario e independiente de la disponibilidad de tiempo requiere de una motivación intrínseca en los docentes.*

Finalmente, los dos grupos de enfoque y la encuesta dirigida a exalumnos permitieron profundizar en las necesidades, expectativas y percepciones del alumnado. Al complementar estas observaciones con una investigación documental sobre la función parental en el aprendizaje y la necesidad de apego escolar en los estudiantes, se obtuvo el *insight* 5:

5. *La necesidad de orientación, protección y establecimiento de límites en el trato de docentes a estudiantes guarda similitudes con la relación entre adolescentes y adultos en el ámbito familiar, por lo que las estrategias que sigan los docentes para comprender mejor al alumnado y lograr un liderazgo empático deben tener un componente personal y no solamente académico.*

La siguiente ilustración muestra una síntesis de los hallazgos obtenidos durante este proceso iterativo, y está disponible en el anexo Iteración Empatizar-Definir.pdf



Iteración en los procesos de Empatizar y Definir

Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestran las frases más representativas de las entrevistas a exalumnos y a docentes. En frases de exalumnos, es recurrente el componente personal, mientras que los comentarios de profesores están relacionados con un aspecto técnico y académico. Este contraste fue clave para la confirmación del *insight* 1 y la elaboración del *insight* 5.

Entrevistas a exalumnos	Entrevistas a docentes, coordinadores y tutores
Ciencias y matemáticas: "Es más complicado relacionarse porque son materias más difíciles para los estudiantes. Es más complicado entender y eso crea frustración en los profesores." "Parece que se sienten superiores a ti, y que te lo hacen saber con su comportamiento." "No hubo mucho apoyo, era problema del alumno ponerse al corriente." "El profesor se desesperaba y yo también; y se formaba un espiral hasta que terminaba yo saliéndome de la clase." "Cuando me iba a segunda vuelta de matemáticas o biología, el profesor se pudo haber involucrado más emocionalmente y mostrado su apoyo." "Los alumnos se sienten juzgados por profesores, especialmente de matemáticas." "Parece que te quieren hacer creer que ellos son la autoridad y que ellos saben más." "Me gustaría que empatizaran con nosotros acerca de la carga de trabajo que tenemos, y que nos hagan sentir seguros para acercarnos a ellos en cualquier situación."	"El enfoque en las dinámicas de pregunta-respuesta del sistema educativo actual contribuye a una mecanización del proceso de aprendizaje." "La evaluación, en algún momento, se convirtió en el objetivo de la educación y tomó un papel protagónico frente al proceso de aprendizaje." "La calificación y la asistencia se han convertido en medidas coercitivas. Es necesario buscar formas de motivar a los estudiantes a entrar a una clase por gusto e interés." "Intentar cambiar este esquema al que nos hemos acostumbrado y promover la reflexión suele confundir a los alumnos o sacarlos de su zona de confort." "La brecha por la diferencia de edad es salvable cuando se hace un esfuerzo de conocer los intereses de los alumnos." "La diferencia de edad es una de las principales barreras para que los profesores puedan comprender el contexto de los estudiantes y empatizar con ellos." "La calificación es uno de los principales motivadores para que los alumnos se involucren en su proceso de aprendizaje; un efecto de esto es que el conocimiento no es adquirido

"En las materias más difíciles (ciencias y matemáticas) ayudaría que los profesores fueran más empáticos y que brindaran más su apoyo." Idiomas: "El profesor quería que su clase fuera exactamente como ella quería; su manera de pedir nuestra atención era irrespetuosa y no parecía que quisiera desarrollar un vínculo con nosotros." "A la maestra no le interesaba tanto la clase y eso no ayudó a formar vínculos de confianza y seguridad." Formación integral: "Este último año sentía que a fuerza tenía que seguir un tipo de ideología." "Te sientes más limitado a opinar y terminas diciendo lo que crees que el profesor quiere que digas." General: "Entendemos que quieren que seamos autónomos y que aprendamos por nuestra cuenta, pero como adolescentes necesitamos apoyo y diálogo, y sentir que estamos en un ambiente de confianza." "Psicoped tampoco genera mucha seguridad y a veces se siente que menosprecian nuestros sentimientos."	efectivamente." "Una gran cantidad de contenido expositivo en clase tiene un impacto negativo en la motivación de los estudiantes, al no permitirles descubrir el conocimiento y encontrar el sentido de lo que están aprendiendo." "Existe una disparidad entre la filosofía en la que se basa la formación ignaciana de Prepa Ibero y la forma en que se ejecuta a nivel operativo." "La repetición, la memorización, la falta de retos, o retos inalcanzables, y el conocimiento que es poco significativo para los estudiantes, tienen un efecto negativo en su motivación." "El uso de la calificación como motivador está presente en el contexto familiar y universitario, al tenerla como principal indicador del desempeño de un estudiante en el sistema educativo." Entrevista con Psicopedagogía: "Actualmente, los estudiantes necesitan mayor tiempo para realizar actividades académicas porque su nivel de atención bajó." "La principal barrera para que los docentes logren empatizar con los estudiantes es la falta de desarrollo de habilidades blandas relacionadas con inteligencia emocional." "Los alumnos necesitan mayor acercamiento, escucha, atención y empatía de los profesores." "Hay pocos profesores con el interés para inscribirse a cursos para el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente profesores de ciencias exactas."
--	--

HALLAZGOS POR CATEGORÍA

Durante la continua definición del problema, se llegó a diversos tipos de hallazgos sobre la naturaleza de las relaciones entre las partes afectadas. A continuación, se listan los principales hallazgos de este proceso, cuyo análisis generó los 5 *insights* listados anteriormente.

Relación alumno-docente

- La diferencia de edad es una barrera importante para que los profesores logren empatizar con los alumnos.
- Existe una disparidad entre las motivaciones de alumnos y docentes
- Tanto profesores como alumnos muestran un enfoque en los resultados (completar el programa, cumplir expectativas del profesor, calificación, etc.).
- Hay alumnos que sienten miedo a pedir ayuda a sus profesores
- La complejidad de las causas psicológicas de la falta de atención e interés de los alumnos no es comprendida por los profesores.
- Es común que los profesores hagan conclusiones acerca del poco interés de los alumnos en su materia sin considerar su contexto psicológico y personal.
- Los profesores desconocen los efectos psicológicos inmediatos que tienen sus interacciones con los alumnos en clase, lo cual puede dificultar la empatía con el estudiante.
- Aunque existe un conocimiento teórico sobre habilidades socioemocionales, para muchos profesores, el desarrollo de estas habilidades no es suficiente para lograr empatizar con los estudiantes.
- Existe una percepción en algunos estudiantes de menosprecio de sus opiniones y sentimientos por parte de los docentes, mientras se le da mayor peso a la formación de hábitos y actitudes profesionalizantes en situaciones académicas difíciles como reprobar una materia o no entregar una asignación.

- Cuando hay demasiada flexibilidad o demasiada autoridad por parte de un docente, se pierde la posibilidad de un liderazgo empático.

Relación del alumno con su proceso de aprendizaje

- Un conocimiento poco significativo para los alumnos disminuye su motivación para aprenderlo.
- El enfoque en la calificación hace que el conocimiento no sea adquirido efectivamente.
- Las situaciones familiares, sociales y emocionales de estudiantes dificultan su concentración y motivación.
- Los estudiantes tienen la necesidad de una figura autoritativa empática que guíe su proceso de aprendizaje.
- La figura de autoridad percibida en los docentes por parte de estudiantes puede ser vista como una relación carente de límites, una imposición personal o un liderazgo basado en la empatía.

Relación del docente con el proceso de enseñanza

- La planeación de actividades de aprendizaje activo es más difícil y requiere más tiempo que la de una clase de exposición por parte del docente.
- Existe una disparidad entre la filosofía en la que se basa la pedagogía ignaciana y la forma en que se lleva a cabo a nivel operativo.
- La escasez de incentivos para los profesores de asignatura y la alta carga de trabajo de los académicos de tiempo completo son una barrera para involucrarlos en una reflexión sobre su práctica docente.
- Existen profesores con un enfoque exclusivo en los métodos de enseñanza, y no en la experiencia del alumno.

- El enfoque exclusivo en los métodos de enseñanza es, en parte, consecuencia de la falta de habilidades socioemocionales docentes
- Desarrollar habilidades socioemocionales requiere esfuerzo y tiempo
- Los profesores que ya tienen un desarrollo significativo de habilidades socioemocionales encuentran fácilmente interés por desarrollarlas aún más.
- La forma en que una tarea es presentada y percibida constantemente puede influir significativamente en la motivación para llevarla a cabo.

Relación del docente con la institución

- La motivación intrínseca que pueden tener los profesores incluye el interés por aprender y por ayudar a otros profesores a aprender, así como el interés en la convivencia.
- Un diseño de actividades interesantes, desafiantes y satisfactorias debe estar basado en el cumplimiento, a largo plazo, de necesidades de bienestar físico y social, como son la autonomía, la competencia y la conexión.
- La falta de reconocimiento de la empatía como elemento fundamental del proceso de aprendizaje por parte de los docentes provoca una comunicación deficiente con tutorías y Psicopedagogía.

4.2 ETAPA DE IDEACIÓN

Como antecedente de esta etapa, es necesario mencionar que se realizó una sesión inicial de lluvia de ideas durante el período de primavera 2024. Sin embargo, los resultados mostraron la necesidad de profundizar más en los *insights* y hallazgos para ofrecer un contexto más detallado a los participantes. Una descripción de esta sesión, cuyas ideas fueron incluidas en la votación final, se encuentra en el anexo *Ideación preliminar.pdf*.

En base a los resultados de las etapas de Empatizar y Definir, se comenzó a planear el proceso de ideación con docentes de Prepa Ibero, para lo cual se retomaron las barreras identificadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes. Estas barreras incluyen el enfoque en resultados académicos, la falta de formación en habilidades socioemocionales y el desconocimiento por parte de docentes de la situación interna de los estudiantes (su contexto psicológico y emocional).

De acuerdo con los hallazgos en la investigación documental, y como complemento al *insight 4*, el desarrollo de habilidades socioemocionales docentes debe ser interesante, desafiante y satisfactorio; debe incluir el reconocimiento, el afecto y la confirmación de formar parte de un grupo. Si esto está presente continuamente y a largo plazo, se puede fomentar un involucramiento voluntario y completo de los docentes.

De igual manera, durante el tiempo dedicado a esta tarea, otros objetivos relacionados con las labores en la institución deben ser compatibles pero secundarios. De otro modo, la motivación sería dispersa y continuamente interrumpida. A partir de estas consideraciones, se seleccionó un método de lluvia de ideas con preguntas detonantes y desarrollo de ideas de otros participantes con el fin de profundizar en la posible implementación de cada idea o generar nuevas ideas a partir de las existentes.

Durante la sesión, se utilizaron las siguientes preguntas guía:

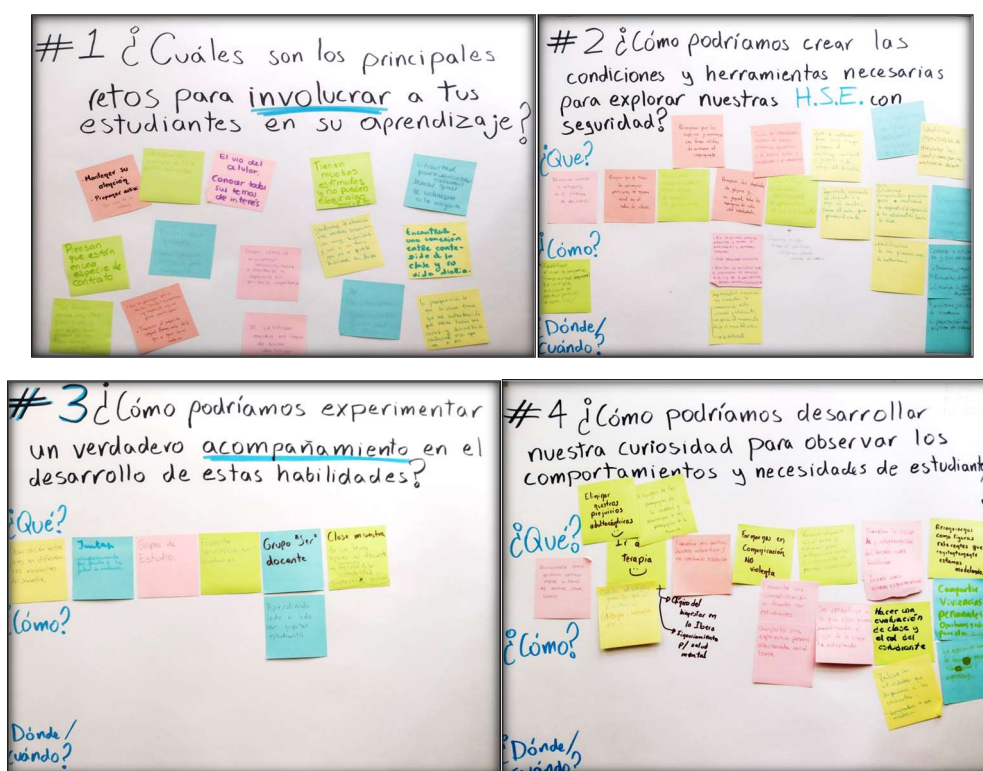
- Idea inicial (¿Qué?)
- Desarrollo de la idea (¿Cómo?)
- Dónde/cuándo podría implementarse

Se reunió a un grupo de docentes de Prepa Ibero para llevar a cabo este proceso. La mayoría de los participantes invitados pertenecen al área de Ciencias Sociales y Humanidades, la cual recibió la mejor evaluación en la encuesta realizada a exalumnos sobre el ambiente de aprendizaje.

Después de la sesión, se realizó una votación de ideas de manera asíncrona. Cada participante seleccionó un máximo de 7 ideas del conjunto de todas las preguntas detonantes y les asignó una calificación de 3 o 5 puntos:

- 5 puntos: Idea fácil de implementar y con un impacto significativo.
- 3 puntos: Idea con un buen impacto, pero con una implementación compleja, o bien, con un impacto moderado o bajo, pero una implementación sencilla.

Una versión completa de los resultados del proceso de votación se encuentra en el anexo *Resultados Votación.png*.



Resultados de sesión de lluvia de ideas

Fuente: elaboración propia con participación de docentes

TRANSICIÓN A ETAPA DE PROTOTIPADO

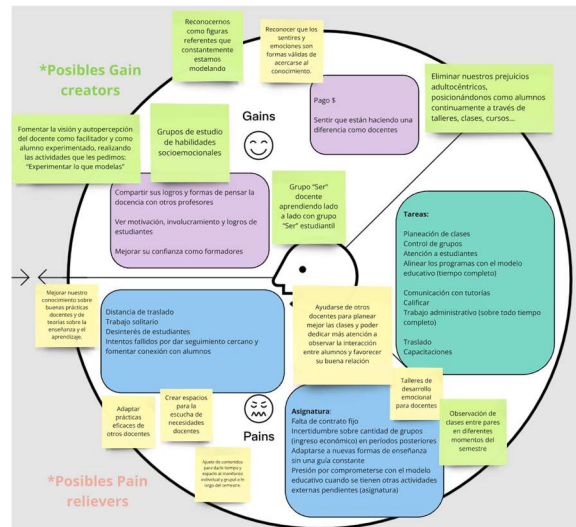
Con el fin de retomar las necesidades y el contexto del usuario, y enriquecer el conjunto de ideas prometedoras para la creación de un prototipo, se utilizó un Canvas de Propuesta de Valor en el cual se integraron ideas identificadas como posibles *gain creators* y *pain relievers*.



Mapa de Empatía

Fuente: elaboración propia

Para tener un mejor acercamiento a los elementos de esta herramienta, también se realizó un Mapa de Empatía (una vez más, mostrando la posibilidad de retomar la etapa de *Empatizar*). Ambos ejercicios se encuentran en versiones con mayor resolución en los anexos *Mapa de Empatía.png* y *Canvas de Propuesta de Valor.png*.



Área de segmento de usuario del Canvas de Propuesta de Valor, con ideas identificadas como posibles soluciones.

Fuentes: elaboración propia; <https://www.strategyzer.com/library/the-value-proposition-canvas>

Con este conjunto de ideas dirigidas a una propuesta de valor, se utilizó una matriz de decisión para identificar las ideas accionables y aquellas que, aunque no describen una acción específica, pueden contribuir a la generación de Principios de Diseño².

La matriz de decisión utilizada está basada en la deseabilidad, viabilidad y factibilidad de ideas, tomando en cuenta ciertos lineamientos:

- Deseabilidad: la calificación sería alta si la idea atiende una necesidad genuina de los docentes.
- Factibilidad: la calificación sería alta si la idea describe una acción específica que se pueda implementar directamente y de manera sencilla. Las ideas poco desarrolladas o que no describen una acción específica reciben una calificación baja o media.

² Estos principios definen los elementos clave de la solución, dan integridad al diseño y aseguran coherencia en futuras iteraciones. Fuente: IDEO.org. (s. f.). *Design Principles*. Design Kit. Recuperado el 3 de noviembre de 2024, de <https://www.designkit.org/methods/design-principles.html>

- Viabilidad: la calificación sería alta si la idea es económicamente sostenible. Si no ofrece una descripción accionable, la calificación es media o baja.

Idea	Viable	Deseable	Factible	Total
Ayudarse de otros docentes para planear mejor las clases y poder dedicar más atención a observar la interacción entre alumnos y favorecer su buena relación	8	10	7	25
Crear espacios para la escucha de necesidades docentes	7	9	9	25
Fomentar la visión y autopercepción del docente como facilitador y como alumno experimentado, realizando las actividades que les pedimos: “Experimentar lo que modelas”	6	10	6	22
Grupos de estudio de habilidades socioemocionales	9	9	8	26
Talleres de desarrollo emocional para docentes	8	10	8	26
Grupo “Ser” docente aprendiendo lado a lado con grupo “Ser” estudiantil	5	8	5	18
Adaptar prácticas eficaces de otros docentes	9	9	9	27
Mejorar nuestro conocimiento sobre buenas prácticas docentes y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.	8	10	8	26
Reconocer que los sentires y emociones son formas válidas de acercarse al conocimiento.	3	10	4	17
Observación de clases entre pares en diferentes momentos del semestre	8	9	7	24
Reconocernos como figuras referentes que constantemente estamos modelando	7	9	6	22

Matriz de decisión: deseabilidad, viabilidad y factibilidad de ideas.

Fuente: elaboración propia

Ideas mejor votadas

Reconocer las distintas estrategias para la gestión de la atención (dibujar, moverse, etc.).

Reconocer cuando la antipatía no es síntoma de desinterés, identificando el nivel de compromiso de cada estudiante en construir productos de aprendizaje.

Escuchar cualquier opinión como digna de análisis sin descartarla

Formarnos en comunicación no violenta

Ideas con mejor respuesta a Gains + Pains

Ayudarse de otros docentes para planear mejor las clases y poder dedicar más atención a observar la interacción entre alumnos

Crear espacios para la escucha de necesidades docentes

Adaptar prácticas eficaces de otros docentes

Talleres de desarrollo emocional para docentes

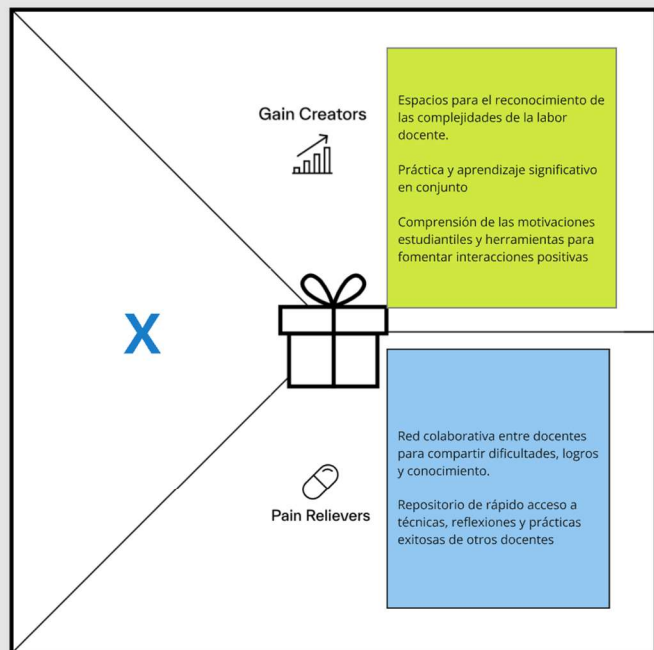
Mejorar nuestro conocimiento sobre buenas prácticas docentes y de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Grupos de estudio de habilidades socioemocionales

The Value Proposition Canvas

Value Proposition:

Programa de Bienestar Educativo



Copyright Strategyzer AG

The makers of Business Model Generation and Strategyzer

Área de oferta de valor del Canvas de Propuesta de Valor.

Fuentes: elaboración propia; <https://www.strategyzer.com/library/the-value-proposition-canvas>

Estas ideas, junto con las que obtuvieron mejores votaciones por parte de los docentes, formaron la base para una propuesta de valor, la cual se desarrolla en la Etapa de Prototipado. A partir del análisis de estas ideas prometedoras (accionables o no), así como de las dificultades y metas de docentes, se generaron los Principios de Diseño que guiaron el desarrollo de un prototipo.

Principios de Diseño

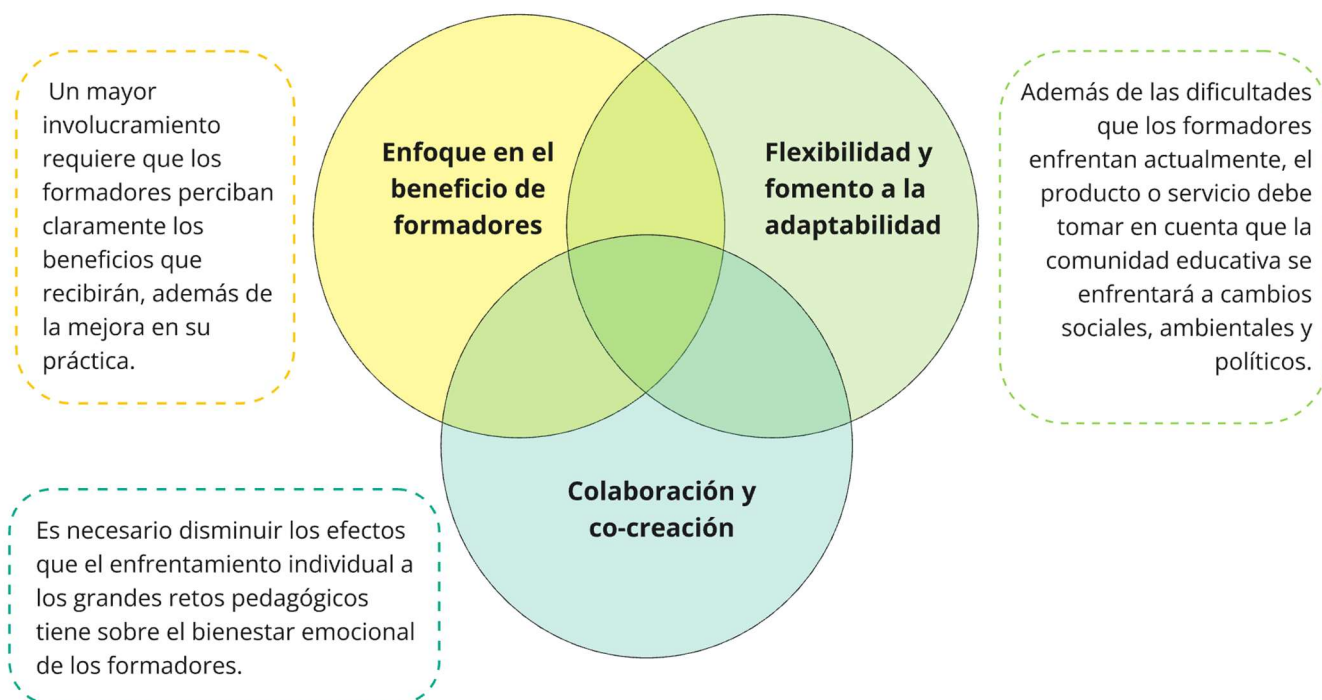


Diagrama: principios de diseño y su descripción.
Fuente: elaboración propia.

4.3 ETAPA DE PROTOTIPADO

PREPARACIÓN

Con el fin de informar la etapa de prototipado a partir de los Principios de Diseño obtenidos, se profundizó en la investigación documental acerca de la colaboración y las habilidades socioemocionales en el cuerpo docente.

En relación con los principios de adaptabilidad y beneficio percibido, se concluyó que un docente consciente de sus propios procesos emocionales y profesionales está mejor preparado para adaptarse y crear un entorno educativo enriquecedor, reduciendo la ansiedad y creando un sentimiento de propósito y pertenencia (Jersild,

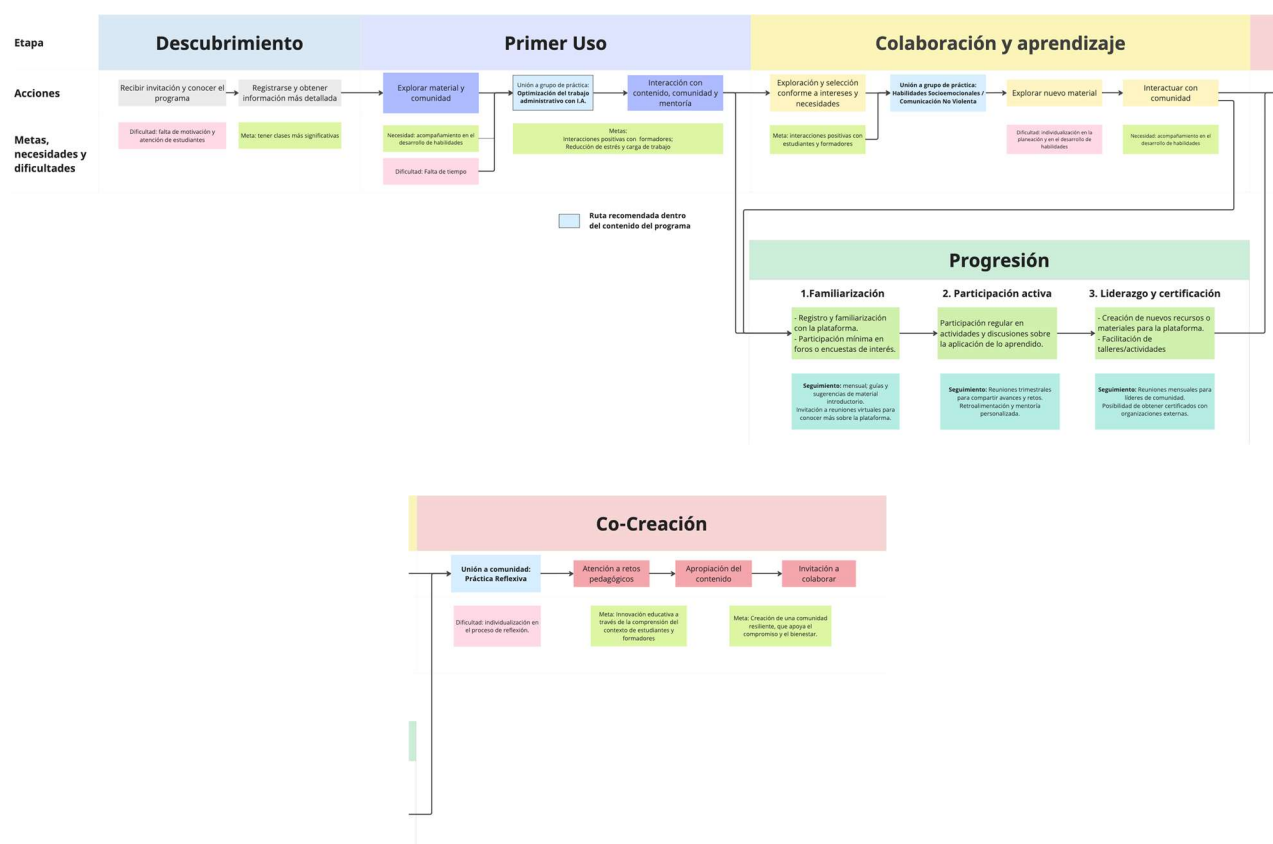
1955). En cuanto al principio de colaboración, se concluyó que el aprendizaje en comunidad es un apoyo significativo para el desarrollo de un ambiente de apoyo y compromiso para cada docente (Cohan & Honigsfeld, 2011).

Considerando estos hallazgos, es necesario incluir en la solución un trabajo de mentoría sobre habilidades socioemocionales, manejo de conflictos y reflexión continua sobre la práctica docente, ya que estos aspectos promueven la empatía y la introspección (Hen & Sharabi-Nov, 2014). De esta manera, se atiende tanto la necesidad estudiantil de un liderazgo empático, como las necesidades de acompañamiento, adaptabilidad y motivación del cuerpo docente.

PROPUESTA

Se plantea el objetivo de construir una comunidad colaborativa que fortalezca el compromiso y el bienestar del cuerpo docente. Para lograrlo, se propone un Programa de Bienestar Educativo, cuyo propósito es ofrecer a los formadores un entorno de aprendizaje que mejore la comprensión del contexto del alumnado y fomente el desarrollo de habilidades de comunicación, liderazgo y bienestar socioemocional.

A continuación, se detalla el proceso por el cual un formador se beneficiaría al participar en este programa, así como las posibilidades que tendría de hacer crecer el programa con su participación. El mapa en mayor resolución se encuentra en el anexo *Mapas del Usuario.png*.



Programa de Bienestar Educativo – Mapa del Usuario

Fuente: elaboración propia

1) Descubrimiento y registro

- El formador recibe una invitación para unirse a la plataforma, la cual es enviada por un colega o presentada en una reunión de academia. Al leer la descripción del programa, identifica cómo podría recibir ayuda y acompañamiento para enfrentar los retos en el salón de clases, y cómo podría contribuir a lograr experiencias educativas más significativas.
- Impulsado por estas metas, se registra en la plataforma con su correo electrónico. Esta fase de descubrimiento no solo introduce al formador al entorno de la plataforma, sino que también lo familiariza con el objetivo de crear una red de apoyo, aprendizaje y co-creación, como se muestra en el Canvas de Propuesta de Valor.

2) Primer uso

- a) Tras registrarse, el formador recibe información detallada sobre el programa y sus beneficios.
- b) La primera opción que encuentra es una ayuda a la gestión del tiempo y optimización de las tareas administrativas, lo cual ofrece una reducción de la carga de trabajo y aumenta las posibilidades de involucrarse en el programa.
- c) Al revisar el material y la comunidad de apoyo para aprender a utilizar las herramientas de optimización, constata el bienestar que puede obtener al ser parte de una comunidad de aprendizaje y crecimiento.

3) Unión a un Grupo de Práctica

- a) El usuario comienza a explorar las comunidades a su propio ritmo, con la oferta de contenido accesible en cualquier momento.
- b) A medida que navega por la plataforma, encuentra nuevas posibilidades en forma de grupos de práctica, con materiales de apoyo sobre habilidades de comunicación y gestión de emociones, así como recursos para la reflexión docente.
- c) El usuario selecciona el grupo mejor alineado con sus intereses y necesidades, siguiendo la ruta recomendada o personalizando su progresión.

4) Progresiones y seguimiento

- a) Familiarización: Cada formador explora contenido introductorio como herramientas de optimización administrativa y recursos sobre habilidades básicas de comunicación y gestión emocional. Participa en actividades sencillas y optativas.

b) Seguimiento: Correos electrónicos mensuales con guías rápidas y sugerencias de material introductorio; invitación a reuniones virtuales opcionales para conocer más sobre la plataforma.

c) Participación activa: El formador se une a grupos de práctica específicos. Hay una participación regular en actividades y discusiones sobre la aplicación de lo aprendido.

Seguimiento: Retroalimentación y mentoría personalizada; reuniones trimestrales para compartir avances y revisar incentivos a la participación, como podría ser el aumento de horas de clase o garantizar un número de horas de clase al semestre.

d) Liderazgo y certificación: Los formadores más involucrados lideran discusiones y proponen contenido para la comunidad. En esta última etapa, tienen la posibilidad de formalizar sus habilidades con una certificación externa.

Seguimiento: Reuniones mensuales para líderes de comunidad.

5) Co-creación

a) Después de haber revisado materiales de apoyo conforme a sus intereses, encuentra oportunidades dentro de la plataforma para participar en discusiones sobre casos reales, lo cual ayuda a abordar la dificultad de la individualización en la planificación educativa y el desarrollo de habilidades.

b) El formador empieza a aplicar lo aprendido en el aula, y el contenido de la plataforma se convierte en una herramienta clave para atender retos pedagógicos específicos.

c) A medida que el docente se apropia de las estrategias, es invitado a colaborar en la creación de nuevos recursos, fortaleciendo tanto su propia práctica como la comunidad educativa en general.

CONTENIDO Y RUTA RECOMENDADA

El material de apoyo para los grupos de práctica consiste en 4 módulos con la siguiente estructura:

- Introducción: Video de 1 a 2 minutos
- Lección: Video de 2 a 4 minutos
- Actividad en grupo de estudio
- Cuestionario (5 a 8 preguntas)

En cuanto a los contenidos iniciales y la ruta sugerida para su apropiación, se propone el siguiente esquema:

1) Optimización del trabajo administrativo³

- a) Agilizar procesos como la gestión de calificaciones, planeación de contenidos y actividades
- b) Administración de horarios y personalización de espacios de trabajo digitales.
- c) Con apoyo del grupo, creación de un plan individual de desarrollo para aprender y practicar herramientas
- d) Creación grupal de un marco de referencia común sobre las tareas en las que el trabajo humano no debe ser sustituido.

2) Comunicación No Violenta⁴

- a) Conceptos fundamentales
 - i) Distinción entre observaciones y juicios
 - ii) Identificación de necesidades y sentimientos propios y de otros
 - iii) Autoridad basada en el respeto.
- b) Práctica: formulación de solicitudes claras y específicas

³ Autor, D. (2024). *Applying AI to rebuild middle class jobs* (Working Paper No. 32140). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w32140>

⁴ Center for Nonviolent Communication. (s.f.). <https://www.cnvc.org/>

- c) Empatía y autoempatía: Estrategias para transformar pensamientos de juicio en lenguaje empático.
- d) Resolución de conflictos y co-creación de soluciones
 - i) Práctica de comunicación efectiva en situaciones conflictivas.

3) Habilidades Socioemocionales⁵

- a) Introducción a las Habilidades Socioemocionales
 - i) Concepto y relevancia en el contexto educativo
 - ii) Reconocimiento de las emociones propias y su impacto en el aula
 - iii) Autocomprensión como base para la empatía docente
- b) Gestión Emocional y Bienestar del Formador
 - i) Técnicas para manejo de estrés y agotamiento emocional
 - ii) Prácticas para desarrollo de resiliencia emocional
 - iii) Reflexión sobre el balance entre vida personal y profesional
- c) Creación de Comunidades de Aprendizaje
 - i) Construcción de relaciones colaborativas entre formadores
 - ii) Desarrollo de habilidades para la co-creación en el aula
- d) Reflexión y Crecimiento Personal
 - i) Identificación de valores personales y profesionales
 - ii) Definición de metas personales para el desarrollo continuo
 - iii) Evaluación del impacto de las habilidades socioemocionales en la práctica educativa

⁵ Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves*. Teachers College Press.
<https://books.google.com.fj/books?id=vvMxDwAAQBAJ>

Cohan, A., & Honigsfeld, A. (Eds.). (2011). *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century*. Rowman & Littlefield Education.

4) Práctica reflexiva docente⁶

- a) Activadores de la reflexión
 - i) Elementos Cognitivo, Crítico y Narrativo
 - ii) Interacción y contraste con colaboradores
- b) Construcción de textos reflexivos
 - i) Características y propósito
 - ii) Aspectos socioemocionales en los textos reflexivos
 - iii) Acompañamiento vs. Evaluación
- c) La reflexión sistemática
 - i) Indagación
 - ii) Modelo ATOM
- d) Modelo de Práctica Reflexiva Mediada
 - i) Conocimiento del docente y su práctica
 - ii) Transformación de la práctica
 - iii) Sistematización y difusión de la práctica

5) Evaluación Formativa y Retroalimentación para el Aprendizaje

- a) Introducción; cómo la evaluación puede ser una herramienta de acompañamiento más que de control. Se muestra la diferencia entre evaluar para aprender vs. evaluar para calificar.
- b) ¿Qué es la evaluación formativa?
- c) Principios clave: retroalimentación continua, coevaluación, autoevaluación, y criterios compartidos.

⁶ Zeichner, K. M. (s. f.). *El maestro como profesional reflexivo*.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf

Palou, J. (Coord.). (2011). *La construcción de textos reflexivos*. Cuadernos de Pedagogía, (416).

<https://es.scribd.com/document/70515511/La-construccion-de-textos-reflexivos-Cuadernos-de-Pedagogia>

Cerecero Medina, I. E., (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44–53.

<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>

- d) El papel de la evaluación en la autonomía y la motivación del estudiante.
- e) Ejemplos concretos: rúbricas participativas, portafolios reflexivos, conversaciones de seguimiento.
- f) Actividad en grupo de estudio: Diseño colectivo de una estrategia de evaluación formativa para una clase real.
- g) Cada participante plantea un momento del curso donde actualmente usa una evaluación tradicional. En equipo, rediseñan ese momento bajo principios formativos:
 - i) ¿Cómo generar retroalimentación útil?, ¿cómo hacer partícipes a los estudiantes?
- h) Cuestionario (5 a 8 preguntas): Preguntas orientadas a verificar comprensión de conceptos clave y aplicación en contexto.

Esta propuesta modular busca equilibrar la exposición a nuevos conceptos con la vivencia práctica, a través de recursos audiovisuales breves, dinámicas colaborativas y ejercicios de autoevaluación que permitan una apropiación significativa del aprendizaje. Siguiendo la ruta recomendada, cada participante avanza de la teoría a la práctica y de la reflexión al diseño de soluciones compartidas.

POSIBLE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: COMUNIDAD DE BIENESTAR EDUCATIVO

Una posible implementación de este programa consiste en una comunidad de formadores a través de la cual distintos grupos de aprendizaje pueden enriquecerse entre sí, al mismo tiempo que se especializan en el desarrollo de habilidades conforme a sus intereses.

Para asegurar la integridad durante el planteamiento de dicha comunidad, a continuación se relacionan los principios de diseño con los elementos de la implementación del programa a través de una plataforma virtual:

Principio #1: Enfoque en el beneficio de formadores

Entre las barreras para la percepción de un beneficio y para el involucramiento de formadores se encuentran:

- Carga de trabajo presente en las plataformas institucionales
- Falta de un diseño visualmente atractivo y ligero
- Interpretación del programa como una capacitación

Para resolver estas barreras, se propone utilizar una plataforma externa, cuyos costos y funcionalidades se adapten a las necesidades de Prepa Ibero.

Principio #2: Flexibilidad y fomento a la adaptabilidad

Al ofrecer un espacio virtual con interacciones y contenido accesibles en cualquier momento, esta manera inicial de implementar el programa otorga flexibilidad a cada formador para ajustar su aprendizaje según su disponibilidad. Esto permite que el entorno de aprendizaje pueda evolucionar junto con las necesidades cambiantes del usuario.

Principio #3: Colaboración y co-creación

La colaboración entre formadores se fomenta mediante la creación de comunidades específicas, diseñadas para promover la co-creación de soluciones a los retos pedagógicos y profesionales más relevantes para cada participante. Las herramientas para el trabajo en equipo, como espacios de discusión, materiales compartidos y actividades asíncronas facilitan la construcción de un conocimiento colectivo.

En respuesta a lo anterior, se propone el uso de una plataforma virtual de comunidades como un primer paso para impulsar la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo híbrido, con experiencias presenciales y virtuales.

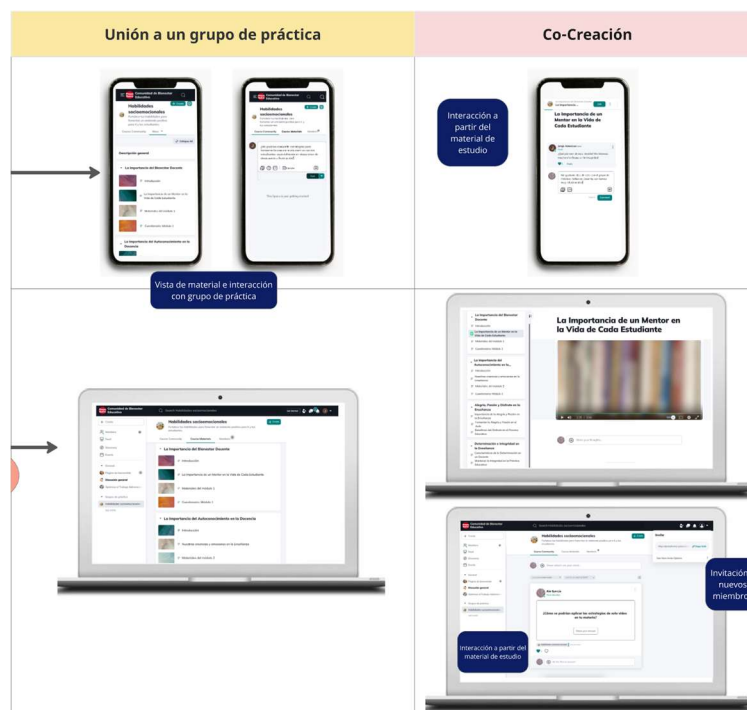
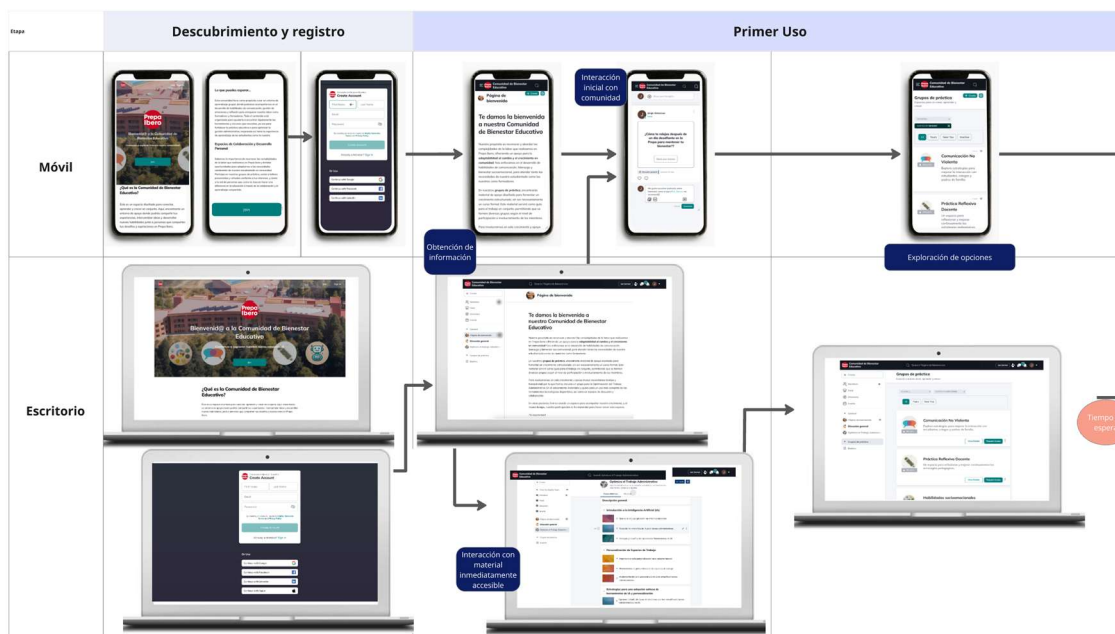
Entre las opciones probadas, destacaron las funcionalidades de co-creación de la plataforma *Mighty Networks*⁷, especialmente por la posibilidad de interacción entre grupos de aprendizaje. Por esta razón, se utilizó dicha plataforma para crear un prototipo del servicio. Es importante mencionar que, durante la implementación del programa, se deberá conservar una adaptabilidad a las necesidades específicas de Prepa Ibero que se identifiquen.

Características de la plataforma de comunidades:

- Comunidades enfocadas en habilidades específicas
- Espacio de co-creación asíncrona entre miembros de diferentes grupos
- Material de estudio
- Reuniones grupales de práctica presenciales y/o virtuales
- Espacios de discusión y colaboración asíncrona

A continuación, se muestra un Mapa del Usuario con las pantallas que guiarían a cada participante dentro de la plataforma digital. Este mapa se encuentra en mayor resolución en el anexo *Mapas del Usuario.png*.

⁷ <https://www.mightynetworks.com/features>



Mapa del usuario: Plataforma de Bienestar Educativo

Fuente: elaboración propia

4.4 Testeo

Evaluar el impacto de la propuesta desde el enfoque del Diseño Estratégico y la metodología de Design Thinking requiere instrumentos con indicadores cualitativos y cuantitativos para medir tanto la efectividad del programa en sí como su pertinencia en el contexto educativo.

Se plantea el uso de matrices de evaluación fundamentadas en criterios de deseabilidad, viabilidad y factibilidad, que recojan la percepción de docentes y estudiantes con respecto a la mejora en habilidades socioemocionales y en la calidad de las interacciones en el aula.

Para analizar tanto el rendimiento técnico como la contribución pedagógica de la plataforma, es imprescindible medir la usabilidad, la tasa de adopción y la eficacia para facilitar procesos de aprendizaje colaborativo, especialmente en el uso de las herramientas de inteligencia artificial.

La personalización de la experiencia de aprendizaje, junto con la capacidad de ofrecer retroalimentación en tiempo real, determinará en gran medida el grado de aprovechamiento de la tecnología, permitiendo que distintos niveles de adopción se ajusten a la forma de pensar y a las necesidades de cada formador.

A continuación se muestra una propuesta de evaluación del programa; por medio de una constante iteración y retroalimentación, este proceso permitirá ajustar la intervención para alinearla con los principios de diseño y atender las necesidades emergentes del entorno y de las nuevas generaciones estudiantiles.

Matriz de Evaluación del Impacto del Programa

CRITERIO	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	ESCALA DE MEDICIÓN
DESEABILIDAD ¿ES PERTINENTE Y RESPONDE A LAS NECESIDADES REALES?	Percepción de docentes sobre la mejora en habilidades socioemocionales	Evaluación de la utilidad del programa en el desarrollo de habilidades como empatía, liderazgo y comunicación	Encuestas, grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas	Likert 1-5 (1=Muy bajo, 5=Muy alto)
	Percepción de estudiantes sobre el cambio en la relación con docentes	Medición del impacto en la percepción estudiantil respecto a la accesibilidad, apoyo emocional y liderazgo de docentes	Encuestas a estudiantes, <i>focus groups</i> , diarios de aprendizaje	Likert 1-5
	Cambio en la motivación del alumnado	Nivel de involucramiento de estudiantes en su proceso de aprendizaje tras la implementación del programa	Análisis de participación en clase, observaciones en clase	Likert 1-5 + Análisis cualitativo
VIABILIDAD ¿ES POSIBLE IMPLEMENTARLO CON LOS RECURSOS DISPONIBLES?	Adopción del programa por parte de docentes	Cantidad de docentes que voluntariamente participan en las actividades de desarrollo socioemocional	Registro de asistencia, análisis de implementación	Porcentaje de participación
	Aplicación de estrategias de habilidades socioemocionales en el aula	Observación de cambios en la práctica docente a partir del programa	Observaciones en clase, autoevaluaciones docentes	Likert 1-5 + Análisis cualitativo
	Compatibilidad con la cultura institucional de Prepa Ibero	Nivel de alineación entre el programa y la misión pedagógica institucional	Análisis de documentos institucionales, entrevistas con dirección	Cualitativo (Análisis de alineación)
FACTIBILIDAD ¿ES SOSTENIBLE Y ESCALABLE EN EL TIEMPO?	Integración del programa en la planeación docente	Medición de la facilidad con la que los docentes pueden incorporar estos aprendizajes en su práctica diaria	Encuestas a docentes, observaciones en clase	Likert 1-5
	Uso de herramientas digitales de apoyo	Nivel de adopción de tecnologías para fortalecer la relación docente-estudiante	Registro de uso de la plataforma digital, encuestas de satisfacción	Porcentaje de uso + Likert 1-5
	Sostenibilidad del programa a largo plazo	Evaluación de la disposición institucional para dar continuidad al programa	Entrevistas con dirección; análisis de políticas educativas	Cualitativo (Identificación de oportunidades y barreras)

5. ALCANCES Y LÍMITES

Este proyecto se desarrolló desde una perspectiva de Diseño Estratégico y Diseño Centrado en las Personas, y abarcó las fases de la metodología de Design Thinking desde la exploración del problema hasta la conceptualización de una estrategia y el diseño de un prototipo de interfaz. Se realizaron actividades de empatía, definición de *insights*, ideación, y desarrollo de prototipos enfocados en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales docentes a nivel institucional.

La investigación incluyó entrevistas, encuestas y análisis contextual, permitiendo identificar necesidades clave en la relación alumno-docente, particularmente en torno a la motivación intrínseca y el acompañamiento emocional. A partir de estos hallazgos, se propuso una estrategia de intervención con mecanismos de validación inicial y evaluación continua, así como un modelo conceptual del sistema digital de apoyo.

Este trabajo no abarcó la fase de implementación operativa ni la validación a gran escala de la propuesta. La plataforma propuesta aún necesita pasar por pruebas iniciales, ajustes técnicos y aprobación dentro de la institución antes de poder usarse en un entorno real.

Uno de los principales desafíos para la implementación de esta estrategia es la posible falta de aceptación o involucramiento por parte de la comunidad docente, especialmente en casos en que se perciba como una carga adicional o poco alineada con sus prioridades académicas. Esta resistencia puede estar vinculada a dinámicas institucionales o falta de incentivos.

Una estrategia posterior para la mitigación de estas barreras puede incluir un conjunto de actividades participativas como talleres piloto de co-creación, círculos de reflexión docente y estrategias de gamificación, con el fin de fomentar el reconocimiento del aprendizaje colaborativo y la participación en el desarrollo personal, profesional e institucional. Además, el uso de mecanismos de

retroalimentación continua y el diseño de incentivos simbólicos o profesionales podrían favorecer una apropiación gradual de la propuesta.

6. CONCLUSIONES

La amplitud de la fase de “Empatizar” introdujo en este proyecto perspectivas psicológicas y culturales sobre la adolescencia y sobre la intensidad con que el entorno influye en ella actualmente. El proceso de diseño también se enriqueció al considerar tanto la capacidad de docentes para reconocer necesidades estudiantiles como el respaldo institucional necesario para fomentar un liderazgo empático, confirmando la necesidad de articular propuestas desde el contexto humano de los actores educativos.

El modelo de formación integral, pedagogía ignaciana e innovación de Prepa Ibero ofrece una posibilidad de continuar con ejercicios de Diseño Estratégico orientados a la transformación educativa. La apertura a los procesos creativos brinda un terreno fértil para que este tipo de propuestas se desarrollen y generen un impacto en una comunidad que ya está en constante aprendizaje.

El enfoque combinado de Diseño Estratégico y Habilidades Socioemocionales Docentes ofrece una actualización a la organización de recursos que hace posible la operación en el modelo actual. Las estrategias planteadas sirven como un puente hacia una forma de trabajo que permita dedicar más atención a las tareas importantes y menos a las urgentes. Para esto, el aprendizaje en herramientas tecnológicas continuará siendo una propuesta central, ya que el trabajo administrativo es imprescindible y no debe convertirse en un obstáculo para el desarrollo humano del equipo de formadores.

De manera complementaria, el aprendizaje colaborativo y el intercambio de experiencias entre docentes se perfilan en este proyecto como un medio para fortalecer la implementación de un sistema de evaluación robusto y adaptable. La colaboración no solo enriquece la práctica individual, sino que abre posibilidades para repensar colectivamente el sentido y el alcance de la formación.

Así, el aprovechamiento de la experiencia del equipo de formadores para lograr una interpolinización dentro de la institución se vuelve un factor clave para construir una cultura interna de innovación, que no se impone desde fuera, sino que se construye desde los vínculos cotidianos y el diálogo interdisciplinario.

Más a fondo, el alcance del proyecto se puede comprender desde los Principios de Diseño ya desarrollados. Esta forma de entender los ejes de una posible estrategia hacia una cultura de innovación en Prepa Ibero se sintetiza en el siguiente diagrama, el cual retoma los Principios de Diseño e introduce caminos de desarrollo en las intersecciones de dichos principios.



Diagrama: Intersecciones de los principios de diseño y su alcance.
Fuente: elaboración propia.

Con estos ejes estratégicos se podría reducir el aislamiento profesional gracias a una cultura de co-creación que fomenta el beneficio y crecimiento personal, enfocándose en las habilidades y necesidades docentes. Al mismo tiempo, el apoyo institucional en la creación de este ambiente de colaboración encamina a toda la comunidad hacia una confianza y resiliencia frente a los retos pedagógicos y del entorno.

Finalmente, la orquestación estratégica adecuada a través de estos ejes tendría el potencial de permear en la efectividad de la enseñanza y el cumplimiento de la misión y la responsabilidad social de la institución, aún frente a retos y cambios sociales como los que se han dado en los últimos años.

6. BIBLIOGRAFÍA

- 1 in 3 long-time educators say Gen Z is more difficult to work with than previous generations. (s. f.). *Intelligent*. Recuperado el 4 de febrero de 2024, de <https://www.intelligent.com/1-in-3-long-time-educators-say-gen-z-is-more-difficult-to-work-with-than-previous-generations/>
- AMAI. (2021). *Niveles socioeconómicos*. Recuperado el 16 de abril de 2024, de <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=niveles>
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica. *Dirección de Educación Superior*. Recuperado el 23 de agosto de 2024, de https://superior-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/escuela_y_docentes_alliaud.pdf
- Aristulle, P. del C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 18–32. Recuperado el 21 de mayo de 2024, de <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Arvelo Arregui, L. (2009). Función paterna: Perspectivas educativas. *Educere*, 13(46), 725–732. Recuperado el 23 de agosto de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218017.pdf>
- Autor, D. (2024). *Applying AI to rebuild middle class jobs* (Working Paper No. 32140). National Bureau of Economic Research. Recuperado el 25 de noviembre de 2024, de <https://www.nber.org/papers/w32140>
- Avendaño Cruz, H. (2022). Policrisis. *Revista Fasecolda*, (188), 44–49. Recuperado el 11 de mayo de 2024, de <https://revista.fasecolda.com/index.php/revfasecolda/article/view/858>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/retos-educacion-modernidad.pdf>
- Bonilla-Sánchez, G., Cardona-Ospina, R., & Rodríguez-Torres, D. (2017). Polimorfía de la violencia escolar: un singular estado del arte en el contexto colombiano. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 10(20), 146–165. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1329>
- Bonwell, C. C. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de https://www.ufv.ca/media/assets/teaching-learning-centre/images/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf
- Brainstorming - Herramientas Design Thinking en Español. (2022, 28 de diciembre). *Design Thinking*. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://www.designthinking.services/herramientas-design-thinking/matriz-de-decision/>
- Brown, T. (2008). IDEO Design Thinking: *Design Thinking*. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://designthinking.ideo.com/#about-this-site>

- Burgos Quiñones, K. F. (2022). La adicción a las redes sociales de Instagram y Facebook y su relación con la autoestima en un grupo de adolescentes escolarizados en el municipio de Apartadó. Universidad de Antioquia. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/31959/3/BurgosKaren_2022_AdicciónRedesSocialesAutoestima.pdf
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44–53. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2011). *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the Twenty-first Century*. Rowman & Littlefield Education. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2011.594615>
- Consejo Internacional de la Educación de la Compañía de Jesús. (2001). *Colección Pedagogía Ignaciana* (1ª ed., Vol. 2, p. 24). ITESO. (Trabajo original publicado en 1993). Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://rei.iteso.mx/bitstream/11117/272/2/Pedagog%C3%ADa+ignaciana.+Un+planteamiento+pr%C3%A1ctico+%282%C2%AA+ed.%29.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (1981). Review of Curiosity and Self-Directed Learning: The Role of Motivation in Education. *Current Topics in Early Childhood Education*, 6, 6–7. Recuperado el 1 de octubre de 2022, de <https://eric.ed.gov/?id=ED206377>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Cognitive Evaluation Theory. En *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Perspectives in Social Psychology). Springer. Recuperado el 1 de octubre de 2022, de https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_3
- De Salas, I. (2020, 12 de mayo). La rueda de futuros: identificando las consecuencias del cambio. *Strategic Foresight*. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://www.strategicforesight.es/blog/rueda-futuros-identificando-consecuencias-cambio/>
- Design Thinking España. (2023, 23 de agosto). Método SCAMPER, genera más y más ideas. Recuperado el 20 de abril de 2024, de <https://xn--designthinkingespaa-d4b.com/metodo-scamper-para-generar-ideas?cmplz-force-reload=1712625863938>
- Educate Magis. (2023, 25 de mayo). El PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano) y su vigencia hoy: Celebrando 30 años del PPI. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://www.educatemagis.org/global-stories/el-ppi-paradigma-pedagogico-ignaciano-y-su-vigencia-hoy-celebrando-30-anos-del-ppi/>
- Emotional intelligence and coaching skills course for teachers. (2024). *Erasmus Training Courses*. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://www.erasmustrainingcourses.com/coaching.html>
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65–72. Recuperado el 21 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fabris, M. A., Roorda, D., & Longobardi, C. (2022). Editorial: Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. *Frontiers in Education*, 7. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1049115>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9–22. Recuperado el 10 de febrero de 2024, de <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- González, M. T., Espada, J. P., & Tejeiro, R. (2017). Problem video game playing is related to emotional distress in adolescents. *Adicciones*, 29(3), 180–185. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://doi.org/10.20882/adicciones.745>
- Gonzales-Achata, A. E., & Quispe-Ticona, P. L. (2016). Habilidades sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Altiplano - Puno Perú. *Revista Investigaciones Altoandinas*, 18(3), 331–336. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645612>
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting. Simon & Schuster. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://www.scrip.org/reference/referencesspapers?referenceid=2549832>
- Guibert, J. M., S.J. (2014). Liderazgo ignaciano, ocasión de renovación en identidad y misión. *Manresa*, 86(317), 317–328. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=2785:liderazgo-ignaciano-ocasion-de-renovacion-en-identidad-y-mision&catid=8>
- Gutiérrez-Torres, Adriana Marien, & Buitrago-Velandia, Sandra Jackeline. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hasso Plattner Institute of Design at Stanford University. (s. f.). An Introduction to Design Thinking Process Guide. Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/ih-materials/uploads/Introduction-to-design-thinking.pdf>
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Hernández Moreno, J. (2015). La modernidad líquida. *Política y cultura*, (45), 279–282. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Recuperado el 10 de febrero de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/267/26745428014/html/>
- Huertas, J. A., & Montero, I. (2001). La interacción en el aula. Aique. Recuperado el 10 de abril de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/326926259_La_interaccion_en_el_aula_aprender_con_los_de_mas
- Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345–357. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- IDEO.org. (s. f.). Design Principles. *Design Kit*. Recuperado el 3 de noviembre de 2024, de <https://www.designkit.org/methods/design-principles.html>
- IDEO.org. (2015). *Field guide to human-centered design* (1ra ed.). Recuperado el 20 de enero de 2024, de <https://www.designkit.org/resources/1.html>
- Innovación. Jesuitas EDUCSI. (s. f.). Recuperado el 1 de septiembre de 2023, de <https://educacionjesuitas.org/caracter-propio/innovacion/>

- Jaimes, C., Cruz, L., Vega, E., Balladares, P., & Matta, H. (2019). Habilidades sociales en estudiantes adolescentes de un centro preuniversitario de Lima Norte. *Health Care & Global Health*, 3(1), 39–43. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://revista.uch.edu.pe/index.php/hgh/article/view/27>
- Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves*. Teachers College Press. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de <https://books.google.com.fj/books?id=vvMxDwAAQBAJ&lpg=PT2&hl=es&pg=PT83#v=onepage&q&f=false>
- Kim, D. H. (2000). *Systems Archetypes I: Diagnosing Systemic Issues and Designing High-Leverage Interventions*. Pegasus Communications, Inc. Recuperado el 30 de agosto de 2024, de <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1049115>
- Klein, L. F. (2014). La Pedagogía Ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada. 2º Encuentro de Directores Académicos de los Colegios Jesuitas de América Latina. Quito (Cumbayá): FLACSI. Recuperado el 10 de abril de 2024, de <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedIgnacOrigenyConfig18set14.pdf>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827–839. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Langenfeld, M. (2019). *Design Thinking para principiantes: Resuelve problemas de manera creativa e innovadora* [Versión Kindle]. Amazon. <https://www.amazon.com.mx/Design-Thinking-para-principiantes-empresarial/dp/1099427169>
- Lara Cuenca, M. P. (2021). El diseño estratégico frente a los cambios de paradigmas socioeconómicos en los sistemas de producción, intercambio y distribución de bienes y servicios: Posicionamiento profesional (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/56e44e4b-e107-41c8-8ea2-0d67fbc7fcfa/content>
- Lardies, F., & Victoria Potes, M. (2022). Redes sociales e identidad: ¿Desafío adolescente? *Avances en psicología*, 30(1), e2528. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>
- López, S., Peña, J. V., & Inda-Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62–70. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720110.pdf>
- Lindenberg, S. (2001). Intrinsic Motivation in a New Light. *Kyklos*, 54(2/3), 317–342. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/4775036_Intrinsic_Motivation_in_a_New_Light
- Lombardi, D., Shipley, T. F., & Team, A. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8–43. Recuperado el 10 de febrero de 2024, de <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
- Molina, M., & Camacho, S. (2013). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en estudiantes del primer al tercer grado del nivel secundario de la institución educativa "Fe y Alegría" N°01 - San Martín de Porres. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado el 16 de febrero de 2024, de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/13705>
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G., Smith, A., & Papadacos, T. (s. f.). *The Value Proposition Canvas. Strategyzer*. Recuperado el 11 de noviembre de 2024, de <https://www.strategyzer.com/library/the-value-proposition-canvas>

- Palou, J. (Coord.). (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía* (416). Recuperado el 25 de noviembre de 2024, de <https://es.scribd.com/document/70515511/La-construccion-de-textos-reflexivos-Cuadernos-de-Pedagogia>
- Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González (Eds.), *Cuestiones en Psicología Educacional: Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83–131). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado el 16 de febrero de 2024, de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rafael Bisquerra Alzina, Juan Carlos, & García Navarro, Esther. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://pdfcoffee.com/libro-inteligencia-emocional-en-educacion-rafael-bisquerra-juan-carlos-perez-y-esther-garcia-6-pdf-free.html>
- Rodríguez Molinero, L. (2017). El adolescente y su entorno: Familia, amigos, escuela y medios. *Pediatría Integral*, 21(4), Exámenes de salud en la adolescencia. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/el-adolescente-y-su-entorno-familia-amigos-escuela-y-medios/>
- Selby. (2023). Developing Emotional Intelligence in High School Students: Practical Strategies and Tips. *Everyday Speech*. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de <https://everydayspeech.com/sel-implementation/developing-emotional-intelligence-in-high-school-students-practical-strategies-and-tips/>
- Statista. (2024). Target audience: Gen Z / Generation Z in Mexico. Recuperado el 16 de febrero de 2024, de <https://www.statista.com/study/118748/target-audience-gen-z-generation-z-in-mexico/>
- Vo, H., Chae, B., & Olson, D. (2007). Developing unbounded systems thinking: Using causal mapping with multiple stakeholders within a Vietnamese company. *Journal of the Operational Research Society*, 58(5), 655–668. Recuperado el 30 de agosto de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/233572247_Developing_unbounded_systems_thinking_using_causal_mapping_with_multiple_stakeholders_within_a_Vietnamese_company
- Zeichner, K. M. (s. f.). El maestro como profesional reflexivo. Recuperado el 25 de noviembre de 2024, de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf
- Zavodna, L. (2022). Is the Snowflake Generation More Sensitive? Research from the Teaching of the New Generation. Recuperado el 17 de febrero de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/360620442_Is_the_Snowflake_Generation_More_Sensitive_Research_from_the_Teaching_of_the_New_Generation