

10

Adaptación de las cartas de rol como herramienta para el autoconocimiento y el conocimiento mutuo

Adapting Role-Playing Cards as a Tool for Self-Awareness and Mutual Understanding



María Magdalena Cortès¹

mmcortes@cesag.org

¹Departamento de Ciencias de la Educación aplicadas a la formación docente, Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, Universidad Pontificia Comillas.



Autoconocimiento docente; identidad profesional; trabajo en equipo; gamificación.

Teacher self-knowledge; professional identity; teamwork; gamification.



RESUMEN

A continuación se presenta una experiencia docente implementada en la asignatura “Desarrollo de la personalidad docente”, en los grados de Educación Infantil y Primaria impartidos en el Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG), que busca fortalecer competencias intrapersonales e interpersonales vinculadas al autoconocimiento y el conocimiento mutuo.

La propuesta surge de la adaptación de un taller realizado en el Hospital de Día del Institut Balear de Salut Mental de la Infància i l’Adolescència (IBSMIA). En la asignatura, esta idea se transforma en dos productos: la “carta de personaje” y la “carta de superpoder”, integradas en el Portafolio de Pareja Pedagógica (PaPe). A través de diferentes dinámicas y de algunos elementos propios de los juegos de rol, el alumnado reflexiona sobre sus fortalezas, áreas de mejora y formas de colaboración.

Los resultados muestran que este formato promueve un autoconocimiento más profundo, contribuyendo a la prevención de conflictos y al fortalecimiento del compromiso profesional. La colaboración con el IBSMIA permitió además sensibilizar al alumnado sobre la salud mental infantil y juvenil, subrayando la necesidad de integrar esta dimensión en la formación docente. En conjunto, la experiencia demuestra el valor del autoconocimiento y de las metodologías creativas en la construcción de la identidad profesional del futuro profesorado.

ABSTRACT

This chapter presents an innovative teaching experience carried out in the course “Development of Teacher Personality” within the Early Childhood and Primary Education programs at the *Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez* (CESAG). The course aims to strengthen intrapersonal and interpersonal competencies related to self-knowledge and mutual understanding.

The initiative stems from the adaptation of a workshop conducted at the Day Hospital of the *Institut Balear de Salut Mental de la Infància i l’Adolescència* (IBSMIA). In the course, this idea is transformed into two products: the “character card” and the “superpower card,” which are integrated into the Pedagogical Pair Portfolio (PaPe). Through various activities and elements inspired by role-playing games, students reflect on their strengths, areas for improvement, and modes of collaboration.

Results indicate that this format fosters deeper self-knowledge, contributing to conflict prevention and the strengthening of professional commitment. Collaboration with IBSMIA also allowed students to become more aware of child and adolescent mental health, highlighting the importance of incorporating this dimension into teacher education. Overall, the experience demonstrates the value of self-knowledge and creative methodologies in the development of the professional identity of future educators.



1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

1.1. Fundamentación

En los grados en educación infantil y en educación primaria, existe una asignatura de cuarto curso bajo el nombre de “Desarrollo de la personalidad docente”. En esta asignatura se desarrollan competencias ligadas al autoconocimiento y el conocimiento mutuo y también a la mejora del perfil profesional a través de la integración en equipos docentes. Los argumentos que sustentan la inclusión de estas competencias en el trabajo de la asignatura se desarrollan a continuación.

El grupo de competencias intrapersonales se han considerado esenciales para el ejercicio profesional docente, destacando el desarrollo del autoconocimiento, puesto que la imagen que los docentes tienen de sí mismos como personas interacciona con su identidad en tanto que profesorado. De algún modo, la identidad del docente es al mismo tiempo proceso y producto y se construye en la interrelación entre los diferentes aspectos que conforman la persona y cómo son percibidos por ella, los constructos relacionados con la profesión, el contexto en el que se ejerce e incluso la proyección futura de todos estos elementos (Beijaard et al., 2022; Solari y Martín Ortega, 2020).

En los últimos años se ha entendido que la práctica docente no puede ejercerse de forma impersonal, sino que se es maestro o maestra desde las propias características, experiencias y autoconcepto (Izaguirre y Alba, 2016).

Por otra parte, diversos autores mantienen que el autoconcepto no se construye únicamente mediante la reflexión personal en soledad, sino que ésta parte del propio autoconocimiento se complementa con cómo nos ven las otras personas, en una suerte de dialéctica público-privada. Así pues, la intersubjetividad formará parte del proceso de desarrollo del autoconcepto.

En otro orden de ideas, se han localizado informes en los que se destaca el colectivo docente entre los que tienen más probabilidades de padecer estrés laboral y de padecer burnout, cuando este estrés se cronifica. En contraposición con el burnout, se propone el engagement o nivel de compromiso e implicación profesional, que puede evitar o disminuir el estrés y sus consecuencias (Guerrero-Barona et al., 2018). Unos pocos autores vinculan el bienestar emocional de los docentes con el compromiso y la satisfacción profesional, así como estos últimos con unas relaciones interpersonales positivas (Bakker y de Vries, 2020; Mérida-López et al., 2020; Peláez-Fernández et al., 2022). Se han detectado además algunas conexiones entre el engagement y el autoconcepto profesional positivo (modelo JD-R de Bakker y Leyter, 2010), aunque es el modelo AREA el que vincula el compromiso profesional con el autoconocimiento, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorespeto (Arreola-Nájera, M. A. y Barraza-Macías, A., 2018)

Asumiendo estos supuestos de partida, una parte importante de las actividades de nuestra asignatura se orientan a desarrollar este conocimiento sobre uno mismo, como persona y como docente, en interacción con los compañeros y compa-



ñeras, en el marco de relaciones personales positivas. En definitiva, se pretende potenciar el autoconocimiento y el conocimiento mutuo como base y punto de partida para lograr el compromiso profesional y prevenir el estrés en los futuros maestros y maestras.

1.2. Antecedentes y contexto

Antes de iniciar el curso 2024-2025, se tuvo noticia de un taller desarrollado en el Hospital de Día (HDD) del Institut Balear de Salut Mental de la Infància i l'Adolescència (IBSMIA). En este dispositivo sanitario se atiende a menores de edad con distintas problemáticas de salud mental. La intervención que se realiza es multidimensional, por lo que en el HDD trabajan profesionales del ámbito de la salud (psiquiatras, psicólogos y enfermeros) y profesionales del ámbito educativo (profesores, educadores y orientadores). Durante su estancia en HDD, los niños y jóvenes tienen estructurado el tiempo entre distintas actividades, algunas de ellas bajo la dirección de miembros del personal sanitario y otras gestionadas por miembros del personal educativo, entre ellas se encuentran talleres de autoconocimiento, gestión emocional, etc.

El taller al que nos referimos se planificó e implementó como parte de la intervención educativa por uno de los integrantes del equipo educativo, el educador Jaume Mateu, quien tiene más de 20 años de experiencia en salud mental de la infancia y la adolescencia. La actividad consistía en diseñar unas “cartas de superpoder”, mediante las cuales los “pacientes” debían analizar sus necesidades y describir cómo podía ayudarles el superpoder a satisfacerlas. Los usuarios del HDD podían diseñar todas las cartas que desearan, siguiendo una estructura mínima proporcionada por el educador (incluir un dibujo del superpoder y una descripción de sus posibilidades). Se propició asimismo la reflexión sobre las condiciones que debían tenerse en cuenta para el uso del superpoder y los peligros que éste comportaba. El formato se asemejaba a una carta de baraja, algo mayor en tamaño.

En nuestra asignatura, a lo largo de distintos cursos, se había experimentado con formatos diferentes para llevar a cabo una presentación del alumnado al grupo clase. Para realizar la presentación, el alumnado parte del autoanálisis basado en materiales que se proporcionan y utilizan en asignaturas del curso anterior, de la reflexión sobre la información obtenida de sus tutores durante los procesos de prácticas previas y de cualquier otra información con la que se cuente (procesos terapéuticos, cuadernos de autoconocimiento, etc.).

1.3. Objetivos

En este curso nuestra intención fue:

- ➔ mejorar la reflexión que cada uno de los alumnos y alumnas realizan sobre su propio perfil,
- ➔ profundizar en el autoconocimiento y el conocimiento mutuo



- tomar conciencia de la situación y empatizar con niños y adolescentes con problemas de salud mental,

Para ello, se aprovechó el conocimiento que la profesora tenía del proyecto del IBSMIA, adaptándolo y completándolo para su ajuste a la asignatura. Para llevar a cabo esta tarea, se contó con la colaboración del educador encargado del taller.

Así pues, la experiencia que se describe trabaja desde la colaboración entre entidades, sin aspirar a iniciar una actividad de ApS, por la dificultad que supone el hecho de colaborar con un dispositivo sanitario de salud mental para población menor de edad. En esta situación, añadimos a las intenciones planteadas anteriormente:

- mejorar las propuestas a través de la colaboración y el enriquecimiento de los docentes implicados y el análisis de contextos educativos distintos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La adaptación realizada sobre el taller implementado en el HDD del IBSMIA supone varias modificaciones sobre la propuesta inicial:

1. Por una parte, se introduce una carta, llamada de personaje, donde cada alumno se describe como persona y como docente, con una estructura y contenido mínimo.
2. Esta carta de personaje se combina con la carta de superpoder, para la que se ha proporcionado, igualmente, estructura y contenido mínimo.
3. Se introduce la figura de la Pareja Pedagógica (PaPe)¹ que puede matizar o completar la información de las cartas del otro miembro de la PaPe, con la idea de incorporar el autoconocimiento público.
4. Se usa una estructura parecida al Juego de Rol y se explicita esta conexión, aprovechando que algún alumno tiene experiencia en estas actividades.
5. Las cartas se utilizan en diversas dinámicas de clase para mejorar el autoconocimiento y el conocimiento mutuo: presentaciones, juegos de adivinanzas, etc.
6. Las cartas y los resultados de algunas dinámicas se integran en un Portafolio de PaPe, de la que las primeras constituyen la evidencia de inicio.

¹ La Pareja Pedagógica es uno de los agrupamientos en los que se realizan las actividades en esta asignatura. El alumnado matriculado ha tomado contacto y se ha formado sobre el funcionamiento de las PaPe, previamente, en la asignatura de "Innovación Educativa" de tercer curso.



2.1. El juego de rol y su adaptación en la asignatura

El juego de rol, en inglés *roleplaying games*, no debe confundirse con el *role playing*, aunque comparten algunas similitudes: la simulación, el guión abierto y la participación de un moderador imparcial. En el juego de rol, sin embargo, los personajes están más definidos en cuanto a características y capacidades, y pueden tener proyección, es decir, usarse en varias “partidas”; el contexto del juego es mucho más amplio y complejo, y el director del juego puede ir componiendo, añadiendo, modificando las distintas situaciones o retos en las que los personajes actúan. Los jugadores asumen un rol en un escenario ficticio, interactuando entre ellos y describiendo oralmente sus acciones ante las situaciones planteadas por el director (Grande de Prado y Abella, 2010).

En la práctica que se describe no se aplican todos los elementos de los juegos de rol o no se aplican en toda su extensión. Sí que existen personajes, esta vez reales, y existe un contexto, una historia que ha sido elaborada por la profesora, actuando como directora de juego.

La historia es una simulación, en la que el grupo clase se convierte en un claustro que decide mejorar su perfil docente a partir del autoanálisis y el trabajo en equipo. Cada alumno se interpreta a sí mismo, pero debe describirse en una carta de personaje (de ahí que hablemos de autoconocimiento), trabajando codo con codo con su PaPe integrados en una comisión que se ocupa de la mejora de uno de los grupos de competencias docentes. A lo largo de la asignatura se plantean situaciones y tareas en las que no interviene el azar, ni se tiran dados, sino que son los alumnos que deben resolver usando sus capacidades, individual y conjuntamente. Para ello es esencial conocerse, pero también conocer a los otros participantes.

Así pues, los alumnos desvelan sus características personales y docentes en las cartas de personaje, tanto su potencial como sus aspectos a mejorar, que luego van a compartir: en primer lugar a sus PaPe (para matizar, completar el contenido) y después al colectivo en una dinámica de presentación en parejas “desconocidas” y en la constitución de la comisión en la que vayan a trabajar.

Además de la carta de personaje, se incluyen cartas de superpoder (similares a las cartas de recompensa en una gamificación). En la dinámica de la asignatura, sin embargo, estas cartas no se utilizarán en el sentido de premio o de ampliar las capacidades del “personaje”, sino como una forma más de potenciar la reflexión sobre uno mismo, las propias necesidades, al tiempo que proporcionar una base para la planificación de la mejora personal y profesional.

2.2. Implementación en la asignatura

Como se ha anticipado, la actividad forma parte de la evidencia inicial del portafolio de PaPe, que constituye una parte de los instrumentos de evaluación. Se pide al alumnado que realice dos cartas, a modo de cartas de rol. En una de ellas, denominada de personaje, debían presentarse, incluyendo en esa presentación



sus habilidades para el trabajo en equipo. En la otra, llamada de superpoder, describen aquel superpoder que desearían poseer (esta es la parte coincidente con el taller realizado en el HDD). Ambas cartas se diseñaron teniendo en cuenta una estructura proporcionada por la profesora.

2.2.1. Estructura de las cartas

Carta de personaje: Una de las tareas que deben llevar a cabo para diseñar sus cartas es crear (a mano, con algún programa de dibujo, usando una aplicación de IA,...) o seleccionar una imagen que les identifique, evitando el uso de fotografías reales. Deben localizar un personaje o un símbolo que pueda ayudarles a explicarse a sí mismos. Esta imagen junto con el nombre con el que se identifican forman parte del anverso de la carta.

En el reverso, deben incluir una lista de características personales, entre las cuales: actividad preferida para desconectar, un punto fuerte en el trabajo en equipo y una necesidad para estar bien. El conocimiento de estas características mínimas pretende mejorar el trabajo en equipo en el seno de la comisión.

Carta de superpoder: Debe contener el personaje o símbolo usado en la carta de personaje, excluyendo el nombre, una imagen descriptiva del superpoder y un título, además de una explicación de sus posibilidades, requisitos para usarlo y advertencias o peligros que comporta.

Las posibilidades permiten tomar conciencia de las necesidades que se manifiestan en las cartas de superpoder, por ejemplo, muchos de ellos diseñaron cartas que les permitían ralentizar, detener o acelerar el tiempo para poder disfrutar mejor de los momentos positivos, disponer de más tiempo para ejecutar sus tareas y avanzar rápido por los momentos amargos. Igualmente, los requisitos, advertencias y peligros en su uso introducen alguna limitación en el superpoder que facilita la conexión con la realidad y la necesidad de mejorar las propias capacidades para hacer frente a las necesidades detectadas.

2.2.2. Dinámicas realizadas con las cartas

El simple hecho de diseñar las cartas de personaje y superpoder ya podría mejorar en alguna medida el autoconocimiento, pero se ha decidido incorporar distintas dinámicas de trabajo con los materiales creados con la intención de potenciar esta mejora gracias al análisis, la reflexión y el contraste, añadiendo además, como se ha anticipado, la interacción con distintas personas y en diferentes agrupamientos.

Revisión por la PaPe de la carta de personaje: una vez creado el primer esbozo de carta de personaje, se comparte con la PaPe para que ésta realice un comentario constructivo. ¿Con qué aspectos de los presentes en la carta se está de acuerdo? ¿Cuáles se podrían matizar (darles o quitarles importancia, adscribirlos a una situación concreta, limitarlos en cuanto a su capacidad limitante, etc.)? ¿Cuáles podrían añadirse, desde la óptica de la pareja? El comentario que cada



miembro de la PaPe realiza puede ocasionar o no cambios sobre el esbozo de la carta, pero en cualquier caso se sumará a la evidencia inicial del portafolio.

Juego de adivinanzas sobre las cartas de superpoder: Las cartas de superpoder no contienen otra información que identifique al autor más allá de la imagen escogida que debe aparecer en el anverso de la cara, sin incluir el nombre del alumno. Así pues, se aprovecharon para plantear un juego de adivinanzas semejante al “quién es quién” en el grupo clase. Una vez resuelto el “misterio” de cada una de las cartas, se reflexionó sobre cómo eran los superpoderes que se habían pedido y a qué nos contaban sobre las necesidades y el modo de vida del grupo.

Presentación con parejas “desconocidas”: La profesora agrupa al alumnado en parejas teniendo en cuenta que no interaccionen con frecuencia, no suelen trabajar juntos, no coincidan en los espacios y los tiempos de ocio en la universidad, de forma que pueda haber un cierto descubrimiento del otro. Después, estas parejas así compuestas utilizan únicamente sus cartas de personaje, analizando los aspectos que comparten, los que les diferencian y destacando algún elemento que les haya llamado la atención para presentarse mutuamente al colectivo del alumnado. A pesar de que llevan años conviviendo en clase, habitualmente el alumnado manifiesta desconocerse y sorprenderse con algún descubrimiento entre las cosas que comparten, las cosas que les diferencian, algún detalle absolutamente desconocido o sorprendente en relación con la imagen que tienen de esa persona.

Visita a la exposición por el día mundial de la salud mental: Con ocasión del día mundial de la salud mental (el 10 de octubre de 2024), se organizó una visita a la exposición de las cartas de superpoder elaboradas por los niños y jóvenes ingresados en el HDD, preparada por el IBSMIA en el Hospital Universitario Son Espases. Se aprovechó esta actividad para contactar con los profesionales educativos del HDD, quienes explicaron el funcionamiento del aula de este dispositivo sanitario. Posteriormente, el alumnado, individualmente, revisa las cartas expuestas y escoge una para sí mismo y otra para el otro miembro de la PaPe. Se explican los motivos de la elección, así como qué condiciones deberían darse para no necesitar el superpoder y qué debería trabajar para ello. Esta reflexión se realiza tanto para la carta escogida para uno mismo como para la carta que se elige para su PaPe.

Una vez realizado este trabajo individual, la PaPe analiza conjuntamente las cartas que han podido ver en la exposición, comparándolas con las que han generado como grupo, debiendo llegar a algún tipo de conclusión. Todo este trabajo constituye una evidencia que se aporta en el portafolio de la PaPe.

Análisis de las capacidades que cada miembro aporta al trabajo en equipo: En este aspecto, se combinan dos dinámicas diferentes, que, por una parte, implican a la profesora y, por la otra, a cada uno de los equipos que se constituyen en comisión.

La profesora analiza las cartas de personaje en el momento en que asigna a los miembros de las comisiones. Detecta qué puntos fuertes están presentes en el



equipo de trabajo y cuáles son las necesidades y otras características que se manifiestan y pueden afectar a la convivencia, la organización, la toma de decisiones, etc. Con esta información, prepara un conjunto de materiales de apoyo que pueden ayudar a disminuir el impacto de estos “puntos débiles” o necesidades sobre el trabajo de la comisión. Es importante señalar que las comisiones están formadas por PaPes que realizan un cuestionario escogiendo ámbitos de preferencia, argumentando las razones por las que les parece interesante profundizar en ese ámbito y qué pueden aportar al desarrollo de las competencias docentes que se le vinculan.

Cuando se han constituido las comisiones, se reparten las cartas de personaje de los miembros de la comisión y se analizan conjuntamente las descripciones, haciendo especial énfasis en el punto fuerte de trabajo en equipo. La profesora proporciona un documento con la descripción de un conjunto de acciones para mejorar el trabajo en equipo. Sobre la base de toda esta información, cada comisión elabora un decálogo o plan de funcionamiento del equipo, con el fin de mejorar el conocimiento mutuo al tiempo que prevenir posibles conflictos. En una sesión en gran grupo se ponen en común los distintos planes de funcionamiento.

2.2.3. Relación de agrupamientos utilizados

Cada tarea se desarrolla en un agrupamiento diferente con el fin de ajustar la organización del grupo a las necesidades de la tarea, por un lado, y, por otro, con el fin de introducir la mirada del otro, es decir el autoconocimiento público, como un elemento potenciador del trabajo reflexivo individual.

Siempre se ha partido del conocimiento del grupo clase para la configuración de los agrupamientos, exceptuando las PaPe que son un agrupamiento primario. Este conocimiento no es únicamente individual, sino que se construye en colaboración con otros docentes del grado, al tiempo que se aprovecha el trabajo desarrollado en cursos anteriores en la asignatura de “Innovación educativa” en cuanto a la constitución y funcionamiento de PaPe, comisiones y claustros.

La tabla a continuación describe, para cada agrupamiento, las tareas que se realizaron y que han sido desarrolladas anteriormente.

Tabla 1: Relación entre agrupamientos y tareas.

Agrupamiento	Tarea
Individual	Diseño de la carta de personaje propia
	Diseño de la carta de superpoder propia
PaPe	Revisión de la carta de personaje de la PaPe: matizar, añadir, corregir.
	Visita a la exposición del día de la salud mental en el HU Son Espases: elección y análisis de un superpoder para cada miembro de la PaPe.



Agrupamiento	Tarea
Parejas "desconocidas"	Presentación de la carta de personaje al grupo clase
Comisión docente	Análisis de las cartas de personaje y valoración del potencial con el que se cuenta.
	Material preventivo proporcionado por la profesora
Grupo clase	Dinámica "Quién es quién" para la presentación de las cartas de superpoder.
	Puesta en común de los planes de acción para la gestión del trabajo en equipo.

Elaboración propia.

3. RESULTADOS

A continuación se revisan los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados al inicio. Para la realización de este análisis, se ha contado con las evidencias del portafolio de PaPe del alumnado que cursó esta asignatura en el curso 2024-2025 y las notas tomadas por la profesora durante el desarrollo de la experiencia.

3.1. En cuanto a la actividad como forma de profundización en el autoconocimiento y el conocimiento mutuo:

Se trata de un formato diferente a cualquier otra actividad de autoconocimiento realizada en el grado. Proviene de un ámbito lúdico, los juegos de rol, que alguno de los alumnos conoce, aunque este extremo no se considera importante en los resultados, dado que en general el alumnado no ha sido ni es jugador de rol.

Estas diferencias de formato y planteamiento promueven la generación de ideas distintas y la reflexión sobre uno mismo en términos "originales". Muchos de los alumnos y alumnas expresaron dificultad para describirse usando el formato que se pedía o dedicaron más tiempo del esperado para la realización de las cartas.

El alumnado, a pesar de encontrarse en 4º, se relaciona siempre con los mismos compañeros y manifiesta actuar muchas veces desde el prejuicio. Por ello, se seleccionaron parejas "desconocidas", que no se relacionan ni en clase ni fuera de ella, para iniciar un diálogo sobre sus cartas de personaje centrado en aspectos en los que nos parecemos, aspectos que nos diferencian y cosas que nos sorprenden. A continuación, cada uno presentaba a su pareja al grupo. La mayoría de parejas expresaba sorpresa por la cantidad de aspectos en los que coincidían y por detalles que desconocían de la otra persona. Muchas veces estos aspectos de coincidencia tienen que ver con formas de gestión emocional o rasgos de personalidad.



Se usó una dinámica parecida al juego del quién es quién para la presentación de las cartas en el grupo clase, que, si bien, requirió demasiado tiempo de clase, al introducirse elementos de competición, mantuvo a los miembros del grupo activos.

3.2. En cuanto a su aportación a las comisiones:

A partir del análisis del “catálogo de habilidades de trabajo en equipo” de que disponía cada comisión y que se describía en cada una de las cartas de personaje, se pudo trabajar preventivamente. Las comisiones elaboraron una serie de normas para funcionar como equipo. Esta actuación no ha eliminado radicalmente los conflictos entre los miembros ni el estrés percibido en los momentos de trabajo más intenso, pero sí parece que se ha suavizado.

3.3. En cuanto a la colaboración con una entidad externa, del ámbito de la salud mental:

Por una parte, el trabajo con personas cuya experiencia proviene de ámbitos distintos enriquece los enfoques, los recursos y las tareas y esta profesora los valora como sumamente positivos. En este caso, el conocimiento de la realidad y de la persona que crea el taller en origen ha permitido que se iniciara la colaboración, por lo que debería incentivarse el establecimiento de contactos con entidades, instituciones, personas y colectivos, no solamente académicos, sino también sociales.

El ámbito de la salud mental, además, en un contexto sanitario, por cuestiones relacionadas con la protección de la intimidad de los pacientes, dificulta el acceso externo, por lo que el trabajo debe garantizar el respeto a los menores y debe limitarse a cuestiones estructurales (evitando el contacto directo del alumnado de grado con los pacientes). Esta situación quizás empobrece la experiencia, aún así los aspectos positivos superan las limitaciones.

Por otra parte, para el alumnado, el contacto con el ámbito de la salud mental de la infancia y la adolescencia ha supuesto una oportunidad de tomar conciencia de realidades muy distintas y habitualmente ocultas, de la situación de privilegio en la que muchos viven y de la importancia de adquirir herramientas para acoger y acompañar los problemas en la salud mental de sus futuros alumnos y alumnas.

4. CONCLUSIONES

Partiendo del valor otorgado al autoconocimiento en el desarrollo del perfil de competencias docentes y la intención de mejorar las estrategias utilizadas para favorecerlo, se estima positivamente la introducción de formatos provenientes de otros contextos distintos al académico, incluso al educativo. Los nuevos formatos estimulan la búsqueda para generar ideas, y en esa búsqueda pueden descubrirse o reformularse características personales, aspectos de mejora o puntos fuertes, de uno mismo o de otros.



Como se ha visto, tener en cuenta las características y habilidades de los miembros de los equipos de trabajo permite la implementación de acciones preventivas, que, si bien no eliminan el conflicto, pueden reducirlo e introducir pautas para su gestión.

Se ha producido una mayor toma de conciencia por parte del alumnado de la fragilidad y la importancia de la salud mental en la infancia y la adolescencia, así como de la necesidad de mejorar sus herramientas para acompañar como docentes un buen desarrollo emocional.

A la vista de los resultados anteriores, se considera que debería favorecerse un mayor contacto con entidades externas a la Universidad, que se produce habitualmente a través de los convenios, bien de prácticas, bien de ApS. Cabe señalar que con frecuencia estas colaboraciones se ven constreñidas por los créditos, los sistemas de evaluación o la complejidad de los programas, por lo que parece interesante ampliar las modalidades o las ocasiones en las que se interacciona con otras instituciones o individuos del tejido social puesto que se ha comprobado el enriquecimiento y la dinamización que supone para la universidad.

En cuanto a la extensión de esta experiencia, se tiene la intención de mantener las cartas de personaje y de superpoder como evidencia inicial en siguientes cursos. Es cierto sin embargo que alguna de las dinámicas previstas deberán rediseñarse por tratarse de eventos puntuales (es el caso de la visita a la exposición en el día mundial de la salud mental) o para introducir mejoras y adecuaciones a la realidad de cada grupo y curso, por ejemplo, en las dinámicas de trabajo de las cartas de superpoder o en el uso de las cartas de personaje por parte de las comisiones docentes.

REFERENCIAS

- Arreola-Nájera, M. A. y Barraza-Macías, A. (2018) Estrés laboral y engagement en profesores de educación primaria. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bakker, A. B., y de Vries, J. D. (2020). Job Demands–Resources Theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 34(1), (pp 1-21). <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Beijaard, D., Koopman, M., y Schellings, G. (2022). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
- Grande de Prado, M. y Abella, V. (2010) Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11-3, (pp. 56-84).
- Guerrero-Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno-Manso, J.M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en



el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9, e2, (pp 1-12) <https://doi.org/10.5093/cc2018a2>

Izaguirre Remón, R. C. y Alba Martínez, D. (2016). Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. *Multimed*, 20(2), (pp 449-460).

Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11, (pp 563-634). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563634>

Peláez- Fernández, M. A., Mérida-López, S., Rey, L. y Extremera, N. (2022). Burn-out, work engagement and life satisfaction among Spanish teachers: The4 unique contribution of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 196, (pp 1-6). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111727>

Solari, M. y Martín Ortega, E. (2020). Teachers' Professional Identity Construction: A Sociocultural Approach to Its Definition and Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>