



EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS Y EMOCIONALES

CINEMA AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF ETHICAL AND EMOTIONAL COMPETENCIES

JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS
Universidad de Salamanca

Recibido: 20-09-2025

Aceptado: 12-11-2025

RESUMEN

Entre las competencias presentes en los planes de formación, la educación emocional, cimentada en unos principios éticos, se considera relevante para abordar los desafíos sociales. Este trabajo tiene la finalidad de analizar y valorar, desde la perspectiva de profesores y estudiantes, el desarrollo de una experiencia docente innovadora en la que, gracias al empleo del cine, se pretende establecer y consolidar unos principios éticos y valores adecuados para los futuros profesionales de la educación. Con un enfoque de investigación mixto convergente se desarrolla una investigación evaluativa con un diseño pre-experimental de un solo grupo. En el estudio participan 6 docentes y 278 estudiantes. Tras ver la película *La Ola* y completar una actividad de reflexión, los estudiantes valoraron la experiencia positivamente. Los resultados muestran que la ac-

tividad permitió desarrollar el pensamiento crítico, comprender mejor conceptos teóricos y aplicarlos a situaciones reales, así como emitir valoraciones personales. Se concluye subrayando la importancia de fundamentar la educación emocional de los profesionales de la educación en unos correctos valores, de cara tanto a su actividad personal como profesional.

Palabras clave: valores; educación superior; formación de profesorado; educación emocional; cine

ABSTRACT

Among the competencies present in training curricula, emotional education, grounded in ethical principles, is considered relevant for addressing social challenges. This work aims to analyze and assess, from the perspective of teachers and students, the development of an innovative teaching experience in which, through the use of cinema, the goal is to establish and consolidate appropriate ethical principles and values for future education professionals. A convergent mixed-methods approach was used to develop an evaluative study with a single-group pre-experimental design. The study involved 6 teachers and 278 students. After watching the film, *The Wave* and completing a reflection activity, the students rated the experience positively. The results show that the activity allowed for the development of critical thinking, a better understanding of theoretical concepts, their application to real-life situations, and the expression of personal opinions. The paper concludes by emphasizing the importance of grounding the emotional education of education professionals in correct values, for both their personal and professional lives.

Keywords: values; Higher Education; Teacher Training; Emotional Education; cinema

I. INTRODUCCIÓN

En consonancia con el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que se centra en la promoción de una educación de calidad para todos, es crucial abordar el desafío actual que enfrenta la educación superior: mejorar la disposición de la enseñanza (Martín-Párraga et al., 2024).

Para lograr una verdadera educación superior de calidad, es fundamental el desarrollo profesional de los docentes, la actualización de los planes de estudio para adaptarse a las demandas de la sociedad y, especialmente, el desarrollo de la competencia digital docente y la educación emocional. En el actual mercado

laboral del sector educativo, se demanda un perfil profesional que combine, entre otras cuestiones, habilidades pedagógicas con destreza tecnológica (Verver-Bastarrachea et al., 2025).

Los profesionales deben ser expertos en el diseño y gestión de experiencias de aprendizaje en línea y presenciales, dominando plataformas digitales, herramientas de colaboración y el uso de analítica de datos para personalizar la enseñanza. Considerando que el profesional de la educación debe asumir un rol de apoyo en los procesos de aprendizaje, es fundamental que posea una alta inteligencia emocional que le permita incentivar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas de sus estudiantes (Verver-Bastarrachea et al., 2025). Asimismo, la capacidad de adaptación a los cambios y la resiliencia, junto a unos valores éticos y sociales adecuados se establecen como unos principios fundamentales a tener en consideración en todo proceso formativo destinado a futuros profesionales de la educación, independientemente de su ámbito de actuación.

Una mayor comprensión del comportamiento humano ha permitido reconocer en el ámbito universitario el respaldo gradual y progresivo que recibe la educación emocional y social por parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización Mundial de la Salud (OMS). En concordancia con este hecho, infinidad de autores (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2014; Bracamontes-Ceballos et al., 2025; Cedeño-Tuarez et al., 2022; León-Quinapallo et al., 2021; Pacheco-Salazar, 2017; Xi & Yang, 2016) defienden que la integración de la educación emocional en el proceso educativo mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al potenciar el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, las relaciones interpersonales y la vida laboral de docentes y discentes.

La interacción pedagógica en la educación superior es fundamental, ya que integra las dimensiones cognitivas, emocionales y afectivas entre docentes y estudiantes para fomentar el éxito académico y el bienestar personal (León-Quinapallo et al., 2021; Pacheco-Salazar, 2017). Esto cobra especial relevancia en la formación del profesorado, donde los futuros educadores, además de formarse, también están construyendo y fortaleciendo su identidad personal y profesional (Hernández-Ramos et al., 2021).

En este artículo se presenta una experiencia pedagógica fundamentada y basada en un proyecto de innovación (Hernández-Ramos & Del Moral Marcos, 2024) que utiliza el cine como herramienta didáctica para fortalecer la dimen-

sión ética y axiológica en la formación de futuros docentes, pedagogos y educadores sociales. Lejos de ser un mero recurso audiovisual, como quedará expuesto a lo largo del texto, el cine es considerado un lenguaje artístico que, a través de su narrativa, imagen y sonido, ofrece un poderoso recurso didáctico (Losada et al., 2022). La actividad formativa, desarrollada en el marco de la asignatura de Metodología de Investigación en Educación (MIE), se centra en la consolidación de un marco ético sólido como paso previo a la integración de la educación emocional en materias posteriores, asegurando de esta manera, que las competencias emocionales no se desarrollen de forma aislada, sino que estén intrínsecamente vinculadas a un comportamiento ético y socialmente responsable.

En definitiva, este trabajo propone un modelo replicable para la formación del profesional de la educación del mañana (maestros, pedagogos y educadores sociales) que busca un desarrollo integral. Al vincular el lenguaje cinematográfico con objetivos académicos de alto nivel, se ofrece una vía para cultivar no solo educadores competentes, sino también ciudadanos íntegros y comprometidos socialmente. Específicamente, se pretende responder a las siguientes cuestiones de investigación:

CI1: ¿Cómo valoran los estudiantes el empleo del cine como recurso educativo para la adquisición y desarrollo de valores y cuestiones éticas?

CI2: ¿Influyen factores como la titulación del estudiante o el lugar de visionado de la película, a la hora de valorar el cine como recurso educativo con dicha finalidad?

CI3: ¿Cuál es la percepción del profesorado de las asignaturas de MIE sobre el empleo del cine como recurso educativo en el desarrollo de la competencia investigadora?

II. ÉTICA, VALORES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional mejora el desempeño cognitivo y afectivo de los miembros de una institución educativa, a la vez que fortalece la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje idóneos (Bracamontes-Ceballos et al., 2025). No obstante, la educación emocional no se limita a reconocer y gestionar las emociones (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2014; Torrijos et al., 2016), sino a capacitar a las personas para que actúen de forma constructiva y responsable en la sociedad; y es aquí, donde la ética y los valores se vuelven indispensables.

La educación emocional sin un anclaje en la ética y los valores corre el riesgo de ser una herramienta vacía, centrada únicamente en el autoconocimiento sin una orientación hacia el bienestar de los demás. La justicia, la honestidad y el respeto, deben establecer como base sobre la cual las personas estructuren sus acciones y decisiones diarias tanto en cuestiones personales como profesionales. Un proceso de formación para futuros profesionales de la educación que equilibre la ética, los valores y las competencias emocionales promueve su desarrollo emocional y la consolidación de su responsabilidad social.

Con respecto al desarrollo personal, la educación emocional te capacita para identificar sentimientos como la ira o la frustración, pero la ética te permite decidir cómo responder a esos sentimientos de una manera que no dañe a otros. Por ejemplo, entender la ira es un componente de la inteligencia emocional, pero la decisión de no responder con violencia es un acto ético. Los valores, como el respeto y la empatía, actúan como un compás moral que dirige nuestras acciones. Asimismo, una persona con alta inteligencia emocional podría ser capaz de leer las emociones de los demás y, sin un marco ético adecuado, podría emplear esta habilidad para la manipulación o el beneficio personal, en lugar de para construir relaciones saludables y positivas. La ética y los valores, desarrollados conjuntamente, proporcionan una brújula moral que asegura que la educación emocional se utilice para el bienestar colectivo, y no solo individual.

Desde la perspectiva del desarrollo de la responsabilidad social: La ética proporciona un conjunto de principios y valores fundamentales que sirven como guía para el comportamiento humano en diversos ámbitos de la vida (Espinoza y Calva 2020; Fernández-Díaz y Sánchez-Giner 2023); que, en concordancia con una educación emocional adecuada, permiten al profesional de la educación, pasar de la comprensión pasiva a la acción proactiva. Por ejemplo, para que la empatía, considerada como elemento principal de la educación emocional, sea efectiva, debe estar arraigada en valores como la compasión y la justicia. Entender el dolor de otra persona es una cosa, pero sentir la responsabilidad de actuar para aliviarlo o evitar causarlo, habilidades necesarias para un profesional de la educación, es otra muy distinta.

III. CINE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El cine está considerado como uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo XX al tener la habilidad de calar en la experiencia perceptiva de las personas, influyendo en sus emociones, valores y comportamientos (Fernández

Rodicio, 2014; Lavado, 2020; Rueb et al., 2024). En palabras de Alonso y Pereira-Domínguez (2000): “representa un instrumento insustituible para acercarnos a la fantasía y a la imaginación, a la ilusión y el ensueño, a la simbología y a la misma realidad” (p. 128).

Los avances históricos y el desarrollo del cine como una forma de arte e industria proporcionan sólidos fundamentos para considerar el cine como un recurso pedagógico válido, adaptado a las demandas de nuestra época. Infinidad de autores destacan el potencial del cine como herramienta didáctica al fomentar la reflexión, consolidar el conocimiento, fomentar actitudes y desarrollar valores (Fernández Rodicio 2014; Monsalve y Ruiz-Romero 2021; Rueb et al. 2024; Hernández-Ramos y Del Moral Marcos 2024). Todo ello, sin olvidar que no deja de ser una importante fuente de información (Torres-Outón, 2018).

Fernández-Rodicio (2014) considera que el potencial del cine reside en que actúa a tres niveles: (I) en la percepción: vista y oído; (II) en el lenguaje asociado a dichas percepciones: imagen y sonido; y (III) mediante la transmisión de conocimientos, emociones y valores mediante la combinación de encuadres, luces, movimientos, escenarios, música, etc. Por ello, a día de hoy, hablar del cine como un recurso educativo no es ninguna novedad.

En el ámbito universitario existen antecedentes concretos en Medicina (Lavado, 2020; Rueb et al., 2024), en Biología (Farré & Pérez, 2011), en Ciencias Exactas (Moratal et al., 2010), en la enseñanza de idiomas (Boussif & Auñón, 2021) y en Ciencias de la Educación (Hernández-Ramos & Del Moral Marcos, 2024; Ortega-Carrillo & Pérez-García, 2013); concluyendo todos ellos con valoraciones positivas. Además, se ha confirmado que el cine puede emplearse para eliminar estereotipos y transmitir principios, como la libertad, la igualdad, y el respeto a la diversidad (Calvo-Iglesias & Verdejo, 2019; Carrión & Roblizo, 2015; Morales Romo et al., 2023) favorecer la construcción de la identidad personal y social, así como fomentar destrezas, habilidades personales e intrapersonales y capacitar para la resolución efectiva de conflictos (Sánchez-Torres et al., 2019; Torres-Outón, 2018).

Desde una perspectiva más ambiciosa, ciertos autores consideran que se pueden llegar a desarrollar incluso habilidades cognitivas de nivel superior, aquellas que implican un procesamiento mental más complejo y profundo, como el pensamiento crítico (Hernández-Díaz et al., 2020; Monsalve & Ruiz-Romero, 2021) o el pensamiento reflexivo (Martínez Salanova, 1998; Rueb et al., 2024).

Sin ninguna duda, el cine, en su calidad de lenguaje artístico y medio universal, se ha consolidado como un recurso didáctico de extraordinaria versatilidad, empleado en un amplio espectro de disciplinas académicas. Su potencial

educativo va más allá de la mera transmisión de contenidos concretos, extendiéndose al desarrollo de habilidades de orden superior. Esta dualidad lo convierte en una herramienta fundamental para la formación integral en diversos campos del conocimiento y desarrollar experiencias docentes educativas como la que se recoge en este estudio.

IV. METODOLOGÍA

Se plantea una investigación evaluativa bajo un enfoque de investigación mixto de tipo convergente (Guetterman et al., 2015) en el que se pretende explicar el fenómeno de estudio mediante el análisis complementario de datos cuantitativos y cualitativos. Dado que la finalidad es valorar el efecto del empleo del cine en el desarrollo de cuestiones éticas en un único grupo de estudiantes, se establece un diseño de investigación pre-experimental de un sólo grupo.

Considerando como tratamiento del estudio la realización de la actividad práctica que conlleva el visionado de la película *La Ola* (de forma presencial en la facultad en un acto común para todos los estudiantes o en casa), la lectura de un texto breve de apoyo y la respuesta de las preguntas planteadas:

- ¿Consideras que en la investigación recogida en la película *La Ola* (*Die Welle*, 2008; Dennis Gansel) se vulneran los límites éticos en investigación? ¿en qué momento? ¿por qué?
- Imagina que quisieras realizar un estudio similar al recogido en la película *La Ola*, ¿crees que se podría realizar el estudio sin vulnerar los límites éticos? En caso afirmativo: ¿cómo lo harías? En caso negativo ¿por qué no se puede?
- ¿Por qué es importante respetar los límites éticos en investigación educativa?

La población de estudio de la parte cuantitativa quedó establecida por los 278 estudiantes de primero de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca matriculados en la asignatura de MIE; y la muestra se concreta en los 224 discentes que participaron en la experiencia innovadora y realizaron la actividad de cara a la primera convocatoria de evaluación. Como queda recogido en la Tabla 1, en la muestra se pueden encontrar estudiantes de las cuatro titulaciones de Grado ofertadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, destacando un mayor porcentaje de estudiantes del Grado en Educación Primaria, donde participan en la experiencia tanto los estudiantes del grupo de mañana como de tarde.

Tabla 1. *Distribución de los estudiantes por titulación*

	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	31	13.84%
Educación Primaria*	93	41.52%
Educación Social	57	25.44%
Pedagogía	43	19.20%
Total	224	100%

**grupo de mañana + grupo de tarde*

En lo referente a los participantes en la fase cualitativa, respondieron la entrevista breve los cinco docentes responsables de la docencia en cada uno de los grupos implicados en la experiencia innovadora.

Como instrumentos de recogida de información se utilizaron el cuestionario para conocer las valoraciones de los estudiantes y la entrevista breve para conocer la percepción del profesorado.

En el cuestionario, se incluyeron 13 ítems (10 específicos + 3 de valoración general) con escala de respuesta tipo Likert con 5 niveles de respuesta [totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5)]. Todas las cuestiones tienen la finalidad de valorar el nivel de desarrollo autopercebido gracias al efecto del tratamiento implementado y se extraen de una escala de autoeficacia diseñada y validada en estudios previos (Martínez-Abad & Hernández-Ramos, 2017). Tras el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alpha de Cronbach se obtienen unos valores que se pueden considerar como buenos ($\alpha=.846$; $n=13$). Cabe destacar que, aunque el análisis de resultados se realiza de forma individual, se aporta el indicador de fiabilidad de cara a posibles estudios posteriores en que se pueda emplear como dimensión.

La entrevista, empleada para recoger la percepción de los docentes, consta de 4 preguntas, destacando la última de ellas por su carácter más genérico, frente a las 3 primeras más concretas:

1. ¿Crees que los estudiantes han razonado y reflexionado adecuadamente durante la actividad?
2. ¿Cuál consideras que es la fortaleza principal de la innovación docente desarrollada?
3. ¿Consideras adecuado mantener la actividad propuesta? ¿en caso afirmativo, cómo crees que podría mejorar?
4. Si lo deseas, puedes realizar una valoración general del proyecto.

Los datos obtenidos se procesaron con Microsoft Excel y con el software libre JASP para el estudio cuantitativo. Aunque la recogida de datos, a través de la plataforma de la universidad junto a la actividad, implica la posesión de los datos de identificación de los participantes, esta información fue eliminada y se procesaron de forma anónima.

De cara a dar respuesta a la primera de las cuestiones se emplearon técnicas de análisis descriptivo, calculando la media y la desviación típica en todos los ítems de la escala. Para complementar estos datos, se utilizaron los porcentajes de respuesta en cada una de las cinco opciones.

Para dar respuesta a la segunda de las cuestiones de investigación, se complementó el análisis descriptivo con el inferencial. Dada la naturaleza de los datos proveniente de una escala Likert, así como el tamaño de los grupos, se empleó como técnica de contraste de hipótesis la prueba H de Kruskal-Wallis; estableciendo como variables dependientes las valoraciones realizadas por los estudiantes y como variable independiente la titulación del estudiante. El nivel de significación se fijó en un 5% y el tamaño del efecto se valoró con el estadístico Eta Cuadrado (η^2).

Asimismo, para dar respuesta a la tercera de las cuestiones, se recurrió al análisis de datos cualitativo. Dado que la entrevista es breve y que la respuesta a cada una de las cuestiones se puede asociar con una categoría de estudio (finalidad educativa, fortaleza, consolidación y valoración-global), se realizó el análisis individualmente considerando cada pregunta, una categoría de análisis. Posteriormente, durante la discusión de resultados, con la finalidad de analizar los resultados de forma más precisa, se procedió a realizar la triangulación de los datos.

Dado que la experiencia innovadora evaluada en el presente estudio se enmarca dentro de una convocatoria oficial de la Universidad de Salamanca, además de seguir los estándares y principios éticos establecidos por la *British Educational Research Association* (BERA, 2018) se tuvieron en consideración las orientaciones del comité de ética de la propia universidad.

V. RESULTADOS

En base a la consecución de la finalidad del estudio dando respuesta a las tres cuestiones de investigación planteadas de la forma más clara posible, los resultados se exponen en dos apartados diferenciados. En un primer momento

se muestra la valoración realizada por los estudiantes de forma específica, generalizada y diferenciada por titulación, dando con ello respuesta a CI1 y CI2. Posteriormente, para dar respuesta a la CI3, se recogen las valoraciones de los docentes.

1. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La percepción de los estudiantes a la hora de valorar el empleo del cine como estrategia didáctica para la adquisición y desarrollo de valores y cuestiones éticas, queda recogida en la Tabla 2, donde los discentes indican en qué medida consideran que, el visionado de la película seleccionada y la realización de la actividad propuesta, les ha ayudado a desarrollar las diferentes habilidades.

A nivel general, se puede considerar que las valoraciones son buenas, encontrándonos con cuatro cuestiones donde podemos considerar el grado de acuerdo como alto ($Media > 4$), dos con un grado de acuerdo aceptable ($3,5 < Media < 3,99$), cuatro con valores cercanos a la indiferencia ($2,5 < Media < 3,49$) y ninguno en desacuerdo o en desacuerdo alto.

Si nos centramos en los ítems donde el grado de acuerdo se puede considerar alto, el ítem 8 obtiene la media más alta (4,30) y es el único en donde la opción de respuesta más escogida es totalmente de acuerdo, destacando que el cine como recurso educativo ha permitido a los estudiantes emitir valoraciones personales sobre los temas tratados. Más concordante con los objetivos específicos de la innovación docente, los estudiantes manifiestan un nivel de acuerdo alto a la hora de valorar el empleo del cine para analizar y reflexionar sobre cuestiones éticas ($Media_{ítem6} = 4,24$); desarrollar el pensamiento crítico alrededor de cuestiones éticas ($Media_{ítem1} = 4,21$); y comprender de los conceptos e ideas básicas de la asignatura sobre cuestiones éticas ($Media_{ítem5} = 4,15$).

Con un nivel de aceptación alto, pero menos extremo, los estudiantes consideran que la experiencia innovadora les ha permitido generalizar los contenidos teóricos a situaciones reales ($Media_{ítem3} = 3,97$) y elaborar síntesis personales sobre aspectos éticos en investigación ($Media_{ítem2} = 3,93$).

Tabla 2. Valoración del cine como recurso educativo

	Media	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1. El visionado de la película me ha permitido desarrollar mi pensamiento crítico alrededor de cuestiones éticas.	4,21	0,73	0,89	1,34	8,93	53,57	35,27
2. El visionado de la película me ha ayudado en la elaboración de síntesis personales sobre aspectos éticos en investigación	3,93	0,86	0,89	1,34	8,93	53,57	35,27
3. El visionado de la película me ha permitido generalizar los contenidos teóricos a situaciones reales.	3,97	0,83	0,00	4,51	22,52	44,60	28,38
4. El visionado de la película me ha ayudado a resolver problemas prácticos.	3,28	0,95	3,67	14,68	41,74	30,28	9,63
5. El visionado de la película ha facilitado la comprensión de los conceptos e ideas básicas de la asignatura sobre cuestiones éticas.	4,15	0,74	0,00	2,68	12,95	50,89	33,48
6. El visionado de la película me ha facilitado el análisis y la reflexión sobre cuestiones éticas.	4,24	0,70	0,00	0,89	12,50	48,66	37,95
7. El visionado de la película ha facilitado la memorización de ciertos contenidos de la asignatura.	3,10	1,08	8,48	20,54	32,14	30,36	8,48
8. El empleo del cine como recurso educativo me ha permitido emitir valoraciones personales sobre los temas tratados.	4,30	0,85	0,90	2,69	11,66	35,43	49,33

9. El visionado de la película ha permitido autoevaluar mi aprendizaje en la asignatura.	3,37	1,05	4,05	14,87	33,78	35,59	11,71
10. El visionado de la película me ha facilitado la organización del estudio.	2,73	0,73	14,03	26,24	38,01	15,84	5,88

Sin embargo, no todas las valoraciones son positivas y en cuatro cuestiones las valoraciones se pueden considerar como indiferentes, especialmente a la hora de valorar el efecto de la actividad en la organización del estudio, donde nos encontramos la única media inferior a tres ($Media_{item10} = 2,73$). Memorizar los contenidos de la asignatura ($Media_{item7} = 3,10$); resolver problemas prácticos ($Media_{item4} = 3,28$) y autoevaluar el proceso de aprendizaje ($Media_{item9} = 3,37$) son los otros indicadores en donde los estudiantes consideran que la experiencia innovadora no tiene beneficio formativo o, de existir, es moderado.

De cara a realizar una valoración global de la actividad, se elabora la Tabla 3 que recoge las respuestas de los estudiantes a las tres cuestiones de valoración general (ítems del 11 al 13) y la Figura 1 la distribución de las puntuaciones. En la primera de las cuestiones, la media de las valoraciones es 4,53 y el 91,52% de los sujetos manifiesta que en caso de volver a cursar la asignatura le gustaría que se mantuviera la actividad. Percepciones que se pueden clasificar como muy buenas, dado que solamente 2,24% de los estudiantes se muestra en contra y el 6,25% indiferente. Esta valoración, como se analiza a continuación está condicionada por el lugar de visionado de la película.

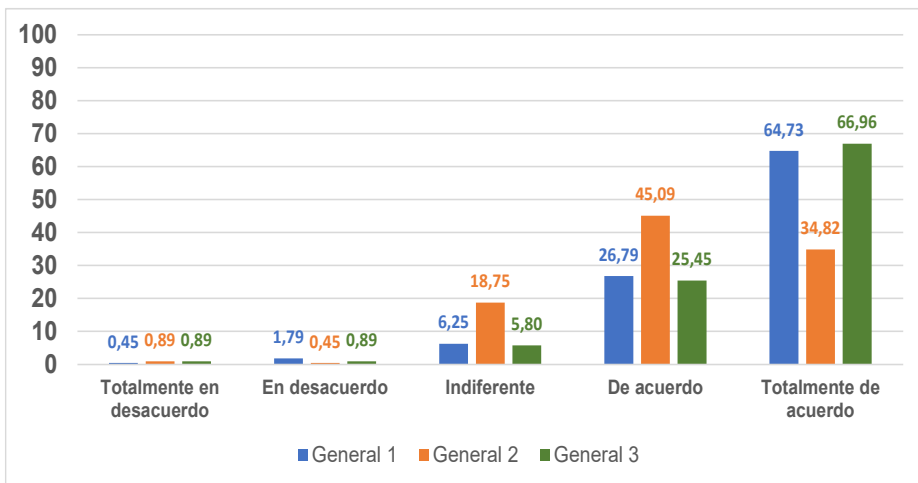
Tabla 3. *Valoración general de la experiencia innovadora*

	Media	DT	N
General 1.			
Si volviera a cursar la asignatura, me gustaría que se mantuviera el empleo del cine como recurso educativo para tratar las cuestiones éticas de la investigación.	4,53	0,73	224
General 2.			
Gracias al empleo del cine, el profesor ha conseguido mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.	4,16	0,79	224
General 3.			
En el futuro profesional me gustaría emplear el cine como recurso educativo	4,57	0,72	224

La segunda de las cuestiones generales se centra en analizar si los estudiantes consideran que la incorporación del cine a la asignatura ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta ocasión, las valoraciones realizadas se pueden considerar como buenas, dado que la media es 4,16 y el 79,91% expresa una opinión favorable, pero no tan extremas, dado que son más los estudiantes que manifiestan la opción de acuerdo (45,09%) que totalmente de acuerdo (34,82%); y aunque las opiniones en contra son residuales (1,34%), el 18,75% se manifiesta indiferente.

Para concluir las valoraciones generales, en la tercera de las cuestiones globales, centrada en la construcción de la identidad profesional, se encuentran nuevamente resultados que se pueden considerar como muy buenos: la media es de 4,57, el 91,52% responde favorablemente con mayoría de la opción más alta y los estudiantes indiferentes (5,8%) o que opinan en contra (1,78%) son muy pocos.

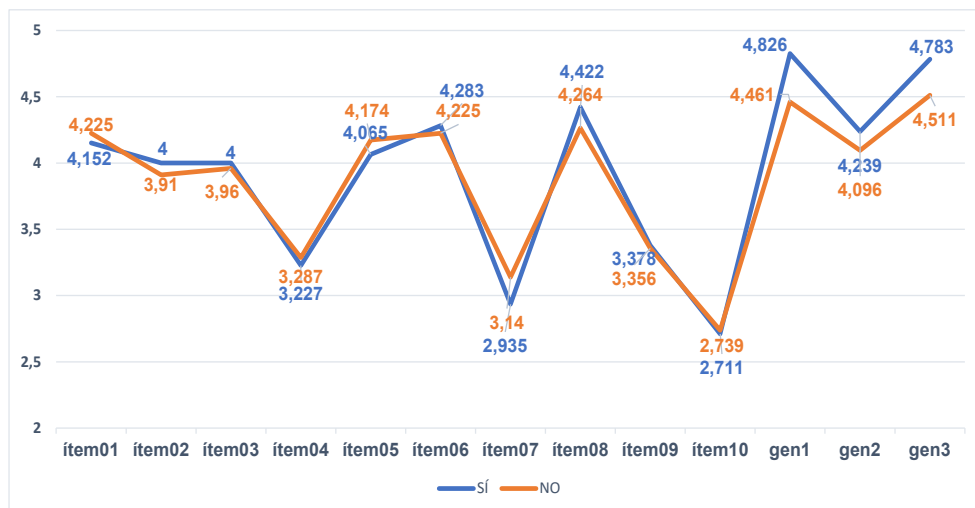
Figura 1. Distribución de las valoraciones generales.



Como se ha comentado con anterioridad, a la hora de planificar el visionado de la película en cuestión, se plantea a los estudiantes la posibilidad de ver la película en su casa o de acudir a una proyección común para todos los estudiantes en el salón de actos de la Facultad. Analizando el posible efecto de haber acudido o no al visionado colectivo en las valoraciones de la actividad se elabora la Figura 2 y se comparan las puntuaciones mediante la prueba U de Mann-Whitney. Como se puede observar en la citada representación, las valoraciones

son similares en todos los indicadores, remarcando una valoración más positiva en las cuestiones de valoración general de los estudiantes que acudieron a la actividad colectiva. No obstante, sólo se encuentran diferencias significativas con un tamaño de efecto bajo ($W=3097$; $p=.003^*$; $Rbp=.095$) a la hora de valorar la primera de las cuestiones globales: Si volviera a cursar la asignatura, me gustaría que se mantuviera el empleo del cine como recurso educativo para tratar las cuestiones éticas de la investigación, donde a pesar de encontrarnos con puntuaciones muy altas, los estudiantes que asistieron al visionado colectivo se muestran más partidarios de mantener la actividad que los que realizaron el visionado de forma independiente ($Media_{SÍ}=4,83$; $Media_{NO}=4,46$).

Figura 2. Valoraciones en función del lugar de visionado de la película



De cara a dar respuesta a la segunda de las cuestiones de investigación centrada en analizar el posible efecto de la titulación de los estudiantes en la valoración de la experiencia innovadora, se ha elaborado la Tabla 4 que recoge los resultados obtenidos tras la realización de la prueba de Kruskal-Wallis. Como se puede observar en el cuadro, las pequeñas diferencias existentes no se pueden considerar significativas y se entiende que la titulación del estudiante no influye en las valoraciones realizadas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos en función de la titulación y prueba de Kruskal-Wallis

	Ed. Infantil		Ed. Primaria		Ed. Social		Pedagogía		Kruskal-Wallis		
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	H	p	η^2
Ítem01	4,45	0,68	4,16	0,74	4,16	0,74	4,33	0,57	6,695	,082	,031
Ítem02	4,06	0,73	3,86	0,82	3,84	0,96	4,09	0,87	3,438	,329	,016
Ítem03	3,97	0,89	3,04	0,81	3,86	0,81	3,95	0,88	2,067	,559	,008
Ítem04	3,37	0,72	3,32	0,97	3,14	1,11	3,29	0,84	1,035	,793	,007
Ítem05	4,32	0,60	4,12	0,75	4,08	0,87	4,18	0,62	1,596	,667	,011
Ítem06	4,48	0,51	4,16	0,71	4,16	0,77	4,32	0,64	5,486	,139	,029
Ítem07	3,29	0,94	3,07	1,09	2,96	1,27	3,19	0,90	1,911	,591	,010
Ítem08	4,32	0,70	4,35	0,77	4,16	1,08	4,35	0,72	0,426	,935	,009
Ítem09	3,60	0,85	3,46	0,89	3,02	1,15	3,44	1,03	7,272	,064	,043
Ítem10	2,93	0,91	2,65	1,11	2,67	1,18	2,86	0,96	2,738	,489	,011
Gen1	4,45	0,67	4,51	0,77	4,49	0,83	4,72	0,50	3,457	,326	,013
Gen2	4,03	0,88	4,07	0,88	4,25	0,74	4,16	0,53	1,685	,640	,011
Gen3	4,48	0,63	4,66	0,62	4,53	0,84	4,49	0,83	3,138	,371	,011

2. VALORACIÓN DE LOS PROFESORES

Al ser los principales agentes implicados, de cara a realizar una valoración conjunta, es necesario conocer la opinión del profesorado. La retroalimentación de los docentes proporciona una visión invaluable sobre la viabilidad y pertinencia de la propuesta en el contexto real del aula, revelando desafíos prácticos y aciertos metodológicos que los datos puramente cuantitativos podrían pasar por alto. Su conocimiento de la dinámica de la clase, las reacciones de los estudiantes y los factores cualitativos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para realizar un correcto análisis.

La primera cuestión a considerar se centra en analizar si consideran que se han conseguido los objetivos. Ante la pregunta ¿Crees que los estudiantes han

razonado y reflexionado adecuadamente durante la actividad? Todos los profesores manifiestan que, aunque han detectado diferentes niveles de reflexión, la actividad ha fomentado el razonamiento y la reflexión. En palabras del docente 1: “hay de todo, pero sí que es verdad que algunos estudiantes han razonado y reflexionado con profundidad, han desarrollado un razonamiento profundo gracias al visionado de la película”. Ante esta reflexión, el docente 3 añade que la reflexión se produce no solo con la actividad, sino también durante el propio visionado de la película: “durante el visionado de la propia película, ya está dándoles un espacio para la reflexión; Una hora y media, dos horas, en la que ya mientras están viendo la película están pensando sobre ética e investigación. Luego ya lo hacen explícito cuando hacen la actividad, pero la reflexión está ahí”. En concordancia con estas valoraciones, pero teniendo en cuenta la magnitud de la actividad se encuentra la valoración del docente 5: “se puede decir que parcialmente se ha logrado el objetivo del proyecto al fomentar la reflexión, la crítica y la ética en los estudiantes, aunque el desarrollo completo del pensamiento crítico puede considerarse parcial”.

En la segunda de las cuestiones, se pregunta a los profesores sobre la fortaleza de la innovación docente, destacando todos ellos la sencillez de la innovación, en palabras del docente 5: “con muy poco, hemos conseguido mucho”. Asimismo, los profesores consideran relevante, en concordancia con las valoraciones previas de los estudiantes, el hecho de que se genere una actividad colectiva para todas las titulaciones de grado de la facultad: “hacerlo todos juntos en un salón de actos, que vean que somos todas las asignaturas las que lo trabajamos de la misma forma, independientemente al grado, creo que es quizá el aspecto más fuerte que tiene” considera el docente 4. De forma complementaria, el docente 1 destaca el acercamiento de las competencias investigadoras a la realidad: “los estudiantes muchas veces cuando les hablamos de cuestiones específicas de metodología, como puede ser la ética de la investigación, ni siquiera son capaces de concretar en qué se traduce eso, porque es una cuestión demasiado abstracta”.

Teniendo en cuenta que uno de los principales indicadores que se pueden considerar a la hora de evaluar una innovación docente es la decisión o no de mantenerla, se cuestiona a los profesores sobre esa posibilidad, planteando la posibilidad de introducir algún pequeño cambio. La respuesta es unánime, a la hora de mantener la actividad: “yo mantendría la actividad propuesta y pues no sé cómo mejorarla sin que deje de ser tan sencilla” considera el docente 1. Sobre las modificaciones, aunque la idea general es la de no realizar ningún cambio, el docente 5 encuentra un aspecto a mejorar: “Estoy de acuerdo en que se podría

mantener la actividad y mejorarla puliendo las preguntas para incentivar y orientar una reflexión más profunda, especialmente teniendo en cuenta que son estudiantes de primer año y pueden necesitar más apoyo en ese aspecto”. En concordancia con la posibilidad de mejorar la entrega de los estudiantes, el docente 3 entiende que se podía solicitar la reflexión de otra manera: “podríamos dejarles a lo mejor un poquito más abierto en cómo construyen o cómo reflejan el decálogo de lo que es ética en investigación”.

De cara a valorar el proyecto, como se puede anticipar en base a las preguntas previas, las respuestas se pueden considerar como muy positivas; en palabras del docente 1: “no diría excelente, todo es mejorable, pero sí muy buena experiencia”.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La universidad, como institución de enseñanza superior, debe mantener unos principios fundamentales que le permitan formar, investigar y transmitir conocimientos de manera completa y ética. Autores como Xi y Yang (2016) consideran que la principal medida y medio para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza en educación es combinar la cognición, la emoción y la educación; hecho que, como ha quedado demostrado en base a la opinión de profesores y estudiantes, se puede conseguir gracias al empleo del cine en la docencia. Experiencias docentes como la presentada y analizada en el presente estudio muestran como, empleando un lenguaje artístico tan conocido como el cine, se pueden desarrollar cuestiones éticas y valores, que encaminen el desarrollo posterior de una educación emocional acorde a sus necesidades personales y profesionales en el campo de la educación, independientemente de su especialidad.

Desarrollo profesional, educación emocional y valores, son tres aspectos que deben compaginarse en la formación inicial del profesional de la educación, para poder hablar de una educación superior de calidad. Coincidiendo con estudios previos como los de Cambra y colaboradores (2018) o Paz-Maldonado (2018) se concluye la necesidad de los principios éticos generales en los diferentes ámbitos y profesiones: las éticas aplicadas buscan promover la reflexión ética y la toma de decisiones moralmente informadas en situaciones complejas. De este modo, se garantiza que las acciones humanas estén alineadas con valores éticos fundamentales y se contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y responsable. Asimismo, a nivel personal, conectar las emociones con los valores personales ayuda a las personas a vivir de forma más auténtica y con propósito. Cuando nuestras acciones emocionales están alineadas con valores

como la honestidad o la integridad personal, experimentamos una mayor paz interior y un sentido de coherencia fundamental para el bienestar psicológico.

La primera de las cuestiones de investigación, se centra en conocer la valoración de los estudiantes sobre el empleo del cine como recurso educativo para la adquisición y desarrollo de valores y cuestiones éticas. Los estudios previos (Dias et al., 2021; Lavado, 2020; Monsalve & Ruiz-Romero, 2021; Ortega-Carrillo & Pérez-García, 2013; Torres-Outón, 2018) nos hacían prever unas buenas valoraciones. Los resultados obtenidos, no sólo cumplen las expectativas, sino que las superan, dado que los discentes consideran que la experiencia les ha permitido desarrollar el pensamiento crítico, analizar conceptos e ideas sobre ética, reflexionar y emitir valoraciones personales. Asimismo, a pesar de que el contexto educativo y formativo de los estudiantes es diferente en función de su titulación, siendo justamente este aspecto el que se analizaba en la segunda de las cuestiones, ha quedado demostrado cómo el recurso es valorado positivamente independientemente de la titulación del estudiante.

Siendo el cine un recurso didáctico alternativo que motiva al alumnado y resulta atractivo por su componente lúdico y la cultura audiovisual existente (Torres-Outón, 2018), además de tener en cuenta al estudiantado, que puede llegar a valorar positivamente cualquier experiencia que rompa con su rutina (Belmonte & Hernández-Ramos, 2023) debemos centrarnos también en los docentes. La tercera de las cuestiones de investigación planteadas, centrada en analizar las valoraciones de los docentes sobre la propuesta innovadora, tiene que ser respondida positivamente.

En palabras del docente 5: “es genial que este proyecto de innovación haya logrado resultados significativos con un esfuerzo equilibrado por parte de los profesores. A veces, se trabaja mucho en proyectos de innovación y se obtiene poco, pero en este caso, parece que se ha trabajado lo justo para conseguir mucho”. Según el docente 1: La verdad es que yo justamente no trabajaba la ética en el aula por falta de tiempo, la ética de la investigación en mis clases de Pedagogía y con esta actividad pues me he quedado más tranquilo porque incluimos esos contenidos de manera más dinámica y no tenemos que correr más en la clase; en concordancia con el docente 2: creo que es un proyecto muy bien planteado, que viene a resolver una necesidad que había en las asignaturas, que era el trabajo de ese aspecto de la ética en investigación, que no tenía un espacio, por lo menos en mi planificación de la asignatura, entonces esto resuelve una necesidad muy grande

A tenor de todo lo expuesto, ha quedado reflejado el potencial del cine como recurso educativo dentro de cuestiones éticas como paso previo al desarrollo de

competencias emocionales en los profesionales de la educación del mañana. Un indicador de éxito del proyecto, es el hecho de que tanto discentes como docentes sean partidarios de que la actividad permanezca en la programación de la asignatura de MIE de cara a sucesivos cursos. Sin embargo, para evitar malas interpretaciones, es necesario destacar la importancia del proceso de planificación previo (Torres-Outón, 2018) integrando una película en una planificación didáctica, de cara a la consecución de unos objetivos concretos (Fernández-Díaz & Sánchez-Giner, 2023; Morales Romo et al., 2023). Cabe destacar cómo en la experiencia docente reflejada en este estudio el profesorado dedicó más de dos meses a la selección de la película, teniendo en cuenta no solo las posibles películas, sino los objetivos pedagógicos y las posibles cuestiones adversas. Por ejemplo, si se pretende que los estudiantes sean capaces de generalizar los contenidos teóricos a situaciones reales (aspecto que consideran que han hecho), es importante que la película seleccionada esté basada en una historia verdadera. Los problemas sociales proyectados en la pantalla y resueltos de forma concreta favorecen la reflexión y el análisis crítico de los valores y contravalores, fomentando el cambio de actitudes (Pereira-Domínguez, 2010).

La principal limitación que se puede encontrar en el presente estudio, viene establecida por la propia naturaleza de la investigación. Al tratarse de una investigación evaluativa en la que se pretende analizar el efecto de una experiencia docente, los sujetos evaluados pueden presentar ciertas implicaciones. Tanto los discentes que valoran en cierta medida a su profesor, como los docentes, que han estado implicados en todo momento en el desarrollo del proyecto.

Antes de concluir, se considera necesario compartir dos reflexiones finales alejadas en cierta medida del objetivo principal del estudio:

La primera de las reflexiones se centra en las consecuencias positivas para el futuro de haber promovido el razonamiento crítico y discusivo mediante el cine. Aunque la manera en que se ha realizado el visionado de la película no sea la forma en la que día a día se van a enfrentar a los medios de comunicación, las redes sociales y las diferentes películas que visionen, cabe la posibilidad de que, tras la ejecución de la actividad, mantengan una actitud más crítica y analítica de la información.

La segunda de las reflexiones reside en la importancia de seguir impulsando el desarrollo de proyectos colaborativos en donde los estudiantes ven la potencialidad del trabajo colaborativo entre iguales.

En palabras del docente 2 a la hora de analizar los beneficios de la innovación: “Creo que el hecho de que haya una unión entre los distintos profesores de metodología de la investigación es muy positivo para ellos. Creo que nuestros

estudiantes sí están pendientes de conocer las relaciones entre los profesores y creo que les sorprende y les ayuda además positivamente cuando ven las relaciones buenas que hay entre nosotros”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. L., & Pereira-Domínguez, M. del C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores: Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 5, 127-148.
- Belmonte, M. L., & Hernández-Ramos, J. P. (2023). Influencia del género en la valoración de la herramienta de gamificación Kahoot! *Revista Conhecimento Online*, 2, 289-307. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3305>
- BERA. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research (4th ed.)*. British Educational Research Association (BERA). <https://bit.ly/3F8UmmW>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Ed.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Editorial Desclée de Breouwer.
- Boussif, I., & Auñón, E. S. (2021). Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom: French. *Porta Linguarum*, (35), 129-147. Scopus. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15460>
- Bracamontes-Ceballos, E., Vázquez-González, G. C., Jiménez-Macías, I. U., & Bracamontes-Ceballos, I. (2025). Análisis de la competencia socioemocional del docente universitario. *Revista Fuentes*, 27(3), 246-257. <https://doi.org/10.12795/revista-fuentes.2025.26915>
- Calvo-Iglesias, E., & Verdejo, A. (2019). El cine, un recurso didáctico para la introducción de la perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 2 (2). <https://hdl.handle.net/10347/31909>
- Cambrá, I., Paragis, M. P., Lorenzo, M. G., & Michel Fariña, J. J. (2018). Sensibilidad ética en el ámbito educativo: El uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. *Sophia*, 14(2), 46-59. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.825>
- Carrión, E., & Roblizo, M. J. (2015). Aprendizaje de valores mediado tecnológicamente en Educación Secundaria: Una pedagogía dialógica mediante el uso didáctico del cine y las tecnologías de la información. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 54. <https://doi.org/10.21556/edutec.2015.54.583>
- Cedeño-Tuarez, J. G., Miranda-Moreira, K. Y., & Saltos-Intriago, C. (2022). Educación Emocional Para Aprendizajes Significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(10), 33-39. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i10.0150>
- Dias, S., Moreira, J. A., & Rigo, R. M. (2021). El cine como recurso pedagógico para promover el engagement en la educación superior. *Praxis & Saber*, 12(29), 11934. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11934>
- Espinoza, E. E., & Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.

- Farré, M., & Pérez, J. (2011). Uso del cine comercial en la docencia de Bioética en estudios de Biología. *Revista de Medicina y Cine*, 7(1). <https://acortar.link/TNMfdX>
- Fernández Rodicio, C. I. (2014). El cine como recurso metodológico de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias del ámbito de las ciencias sociales. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 67-72.
- Fernández-Díaz, M., & Sanchez-Giner, M. V. (2023). Primary school pre-service teachers' perception of documentary films as educational resources. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 14-22. <https://doi.org/10.18488/61.v1i1.3243>
- Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 554-561. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>
- Hernández-Ramos, J. P., & Del Moral Marcos, M. T. (2024). Ética de la investigación a través del cine en la formación inicial del profesorado. En C. Flores-Lueg & M. Gómez-Puerta (Eds.), *Conocimiento compartido y educación* (pp. 398-410). Dykinson.
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), Article 65. <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Lavado, L. (2020). Uso del cine como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los doctorados de Medicina y Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(3). <https://doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n3.09>
- León-Quinapallo, X. P., Mendoza-Yépez, M. M., & Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 140-156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>
- Losada, A. S., Ruido, P. A., & del Carmen Gutiérrez Moar, M. (2022). Pedagogy and cinema: Two pillars to develop educational inclusion. *Aula Abierta*, 51(1), 85-92. Scopus. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.85-92>
- Martínez-Abad, F., & Hernández-Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: Percepción de los estudiantes sobre su eficacia. En S. Pérez Aldeguer, G. Castellano Pérez, & A. Pina Calafi (Eds.), *Propuestas de innovación educativa en la sociedad de la información* (pp. 92-105). Adaya Press.
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., & Cabero-Almenara, J. (2024). Las TIC como espacio de progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). *Revista Lusófona de Educação*, 61(61), <https://bit.ly/423iRjL>
- Monsalve, L., & Ruiz-Romero, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 26, 194-210. <https://doi.org/10.7263/adresic-026-08>.
- Morales Romo, N., Morales Romo, B., & Hernández-Serrano, M. J. (2023). Educomunicación y cine: Una estrategia didáctica para fomentar la igualdad de género desde las aulas. *IgualdadES*, 8, 111-139. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.8.02>

- Moratal, L. M., Bertilotti, L., Debenedetti, S., Degrossi, C., & Aldana, H. (2010). Aplicación del cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la investigación científica. *Revista de Medicina y Cine*, 6(1), https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/13805
- Ortega-Carrillo, J. A., & Pérez-García, Á. (2013). *El cine digital en la formación inicial del profesorado: Una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2644>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Paz-Maldonado, E. J. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 6(1), 45-51. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Rueb, M., Rehfuess, E. A., Siebeck, M., & Pfadenhauer, L. M. (2024). Cinemeducation: A mixed methods study on learning through reflective thinking, perspective taking and emotional narratives. *Medical Education*, 58(1), 63-92. <https://doi.org/10.1111/medu.15166>
- Sánchez-Torres, W. C., Uribe, A. F., & Restrepo, J. C. (2019). El cine: Una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 39-62. <https://doi.org/10.22430/21457778.1212>
- Torres-Outón, S. M. (2018). El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 18. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.7339>
- Torrijos, P., Hernández-Ramos, J. P., & Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: Resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 21, 35-43. <https://acortar.link/RQdnsi>
- Verver-Bastarrachea, N. E., Hernández-Ramos, J. P., & Martínez-Abad, F. M. A. (2025). Competencias clave para la inserción laboral: Percepciones y realidades desde el ámbito universitario y mercado laboral. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 38. <https://acortar.link/kX3WAU>
- Xi, S., & Yang, Q. (2016). The Influence of Emotional Education to the Teaching Effect. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, 1(1). <https://doi.org/10.12783/dtssehs/etmi2016/11133>

Juan Pablo Hernández-Ramos

Facultad de Educación – Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Universidad de Salamanca

Pº Canalejas, 169

37008 Salamanca (España)

<https://orcid.org/0000-0002-0902-5453>