

**Universidad Autónoma de Baja California  
Facultad de Idiomas  
Doctorado en Ciencias del Lenguaje**



*Habilidades socioemocionales y el aprendizaje del inglés en educación superior: estudio de caso*

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias del Lenguaje**

Presenta

**Ana Cecilia Rico Espinosa**

**Mexicali, Baja California, 2 de mayo de 2022.**

**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Facultad de Idiomas**  
**Doctorado en Ciencias del Lenguaje**



*Habilidades socioemocionales y el aprendizaje del inglés en educación superior: estudio de caso*

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias del Lenguaje**

Presenta

**Ana Cecilia Rico Espinosa**

APROBADA POR

A blue ink signature of Dr. Salvador Ponce Ceballos, written over a horizontal line.

Dr. Salvador Ponce Ceballos  
Director de tesis

A blue ink signature of Dra. Yessica Martínez Soto, written over a horizontal line.

Dra. Yessica Martínez Soto  
Sinodal

A blue ink signature of Dra. María del Rocío Domínguez Gaona, written over a horizontal line.

Dra. María del Rocío Domínguez Gaona  
Sinodal

A blue ink signature of Dra. Eilen Oviedo González, written over a horizontal line.

Dra. Eilen Oviedo González  
Sinodal

A blue ink signature of Dra. Rosa María Pons, written over a horizontal line.

Dra. Rosa María Pons  
Sinodal

**Mexicali, Baja California, 2 de mayo de 2022.**

*A mis padres, por su amor y apoyo incondicionales,  
por impulsarme siempre a descubrir el mundo que me rodea  
y enseñarme, con su ejemplo, lo hermoso que es aprender.*

*A Iker y a Ari, por ser una fuente inagotable de inspiración y alegría.*

## Agradecimientos

Esta investigación no habría sido posible sin el apoyo de un gran número de personas.

Agradezco profundamente al Dr. Salvador Ponce Ceballos, mi director de tesis, por su entusiasmo en mi tema de investigación y por haberme brindado su apoyo incondicional durante estos tres años de doctorado.

Mi gratitud, muy en especial, a la Dra. Yessica Martínez Soto, por compartir conmigo su valiosa experiencia y conocimientos en el área de psicología positiva, además de su entusiasmo, motivación y guía a lo largo de este camino. A la Dra. María del Rocío Domínguez Gaona, por su disposición para colaborar conmigo y por ayudarme a ampliar mi visión acerca de las áreas de aplicación de esta investigación. A la Dra. Rosa Pons, por su muy valiosa y detallada retroalimentación, me permitió realizar un trabajo más puntual. Por último, a la Dra. Eilen Oviedo González, por sus atinadas observaciones y motivación.

A mis mentores en psicología positiva, particularmente a la Dra. Laurie Santos, cuya pasión por elevar los niveles de bienestar de las personas alrededor del mundo, me han inspirado a seguir sus pasos promoviendo una educación positiva.

A mis compañeros y amigos, con quienes comparto día con día el gusto por aprender y poner en práctica las aportaciones de la psicología positiva en el ámbito personal y profesional. En especial a Bev, Marana y Elisa.

A Mickey, Enrique, Bety, Manolo e Ingemar, por su cariño e invaluable apoyo.

A mi familia, maestros, amigos y compañeros, quienes nutrieron esta etapa de mi vida con inspiración, entusiasmo, alegría y esperanza. Al compartir sus distintas formas de ver al mundo, me ayudaron a ampliar la mía.

A Salvador G., por su iniciativa para colaborar conmigo en este proyecto y enriquecerlo con su participación, experiencia y puntos de vista.

A todos los alumnos que han participado en el *Comfort Zone Challenge*, en especial a los que formaron parte de esta investigación.

A quienes de una u otra forma contribuyeron en la realización de este trabajo.

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación que guarda el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), con la motivación para aprender inglés, en estudiantes universitarios. La investigación se llevó a cabo con 37 alumnos que cursaron la materia de Cultura México-Estados Unidos que la investigadora impartió, en inglés, en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Mediante una investigación basada en diseño y con un enfoque mixto, se realizó la recolección de datos a través de un cuestionario de preguntas cerradas, diarios de clase, relatos de experiencias relacionadas con la intervención y ensayos de reflexión redactados por los alumnos, así como el diario de la investigadora. El análisis de los datos cuantitativos se realizó empleando estadísticos descriptivos. Para el resto de los datos se realizó un análisis cualitativo. Los resultados de la investigación mostraron que la intervención diseñada, aplicada y evaluada, sustentada en los elementos que conforman el modelo PERMA de bienestar (emociones positivas, involucramiento, relaciones, significado y logro), orientada a desarrollar HSE en los alumnos, los motivó a aprender inglés en una modalidad de educación a distancia, resultado de las medidas impuestas por la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, habilidades socioemocionales, psicología positiva, modelo PERMA, educación a distancia, COVID-19

## Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between the development of soft skills and the motivation to learn English among university students. The research was carried out with 37 students enrolled in the Mexico-US Culture course, taught in English by the researcher, at *Universidad Autónoma de Baja California* (UABC). This was a design-based, mixed methods research. Data was collected through a close-questions questionnaire, student journals, narratives of experiences related to the intervention and reflective essays written by students, as well as the researcher's journal. Quantitative data was analyzed using descriptive statistics. The rest of the data was analyzed qualitatively. The results of this research showed that the intervention that was designed, applied, and evaluated, based on the elements of the PERMA model of wellbeing – positive emotions, engagement, relationships, meaning, and achievement– aimed at the development of soft skills in students, motivated them to learn English in an online education modality which resulted from the measures imposed by the sanitary crisis caused by COVID-19.

**Key words:** English learning, soft skills, positive psychology, PERMA model, online education, COVID-19

## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>PREFACIO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>12</b>
1.1 ANTECEDENTES .....	12
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	18
1.2.1 <i>Pregunta de Investigación</i> .....	22
1.3 OBJETIVOS.....	22
1.3.1 <i>Objetivo General</i> .....	22
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	22
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	23
1.4.1 <i>Aportes Metodológicos</i> .....	26
1.5 RESUMEN DE TESIS .....	28
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>29</b>
2.1 PSICOLOGÍA POSITIVA.....	29
2.2 MODELOS DE BIENESTAR .....	33
2.2.1 <i>Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff</i> .....	33
2.2.2 <i>Modelo de Bienestar Subjetivo</i> .....	36
2.3 MODELO PERMA .....	39
2.3.1 <i>Emociones Positivas (Positive Emotions)</i> .....	41
2.3.2 <i>Involucramiento (Engagement)</i> .....	43
2.3.3 <i>Relaciones Positivas (Relationships)</i> .....	44
2.3.4 <i>Significado (Meaning)</i> .....	46
2.3.5 <i>Logro (Achievement)</i> .....	48
2.4 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES .....	50
2.5 INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN ( <i>ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION, EMI</i> ) .....	55
2.5.1 <i>Inglés como Medio de Instrucción (EMI) en Educación Superior</i> .....	56
2.6 MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS. ....	57
2.7 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN POSITIVA.....	59
2.7.1 <i>PSICOLOGÍA POSITIVA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS</i> .....	61
2.8 RESUMEN.....	68
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b> .....	<b>69</b>
3.1 TIPO DE ESTUDIO.....	71
3.1.1 <i>Enfoque Cuantitativo</i> .....	71
3.1.2 <i>Enfoque Cualitativo</i> .....	71
3.2 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN .....	76
3.3 CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.....	78
3.3.1 <i>Contexto</i> .....	78
3.3.2 <i>Participantes</i> .....	80
3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	81
3.4.1 <i>Instrumento de Recolección de Datos Cuantitativos</i> .....	81
3.4.2 <i>Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos</i> .....	86
3.5 PROCEDIMIENTO .....	97

3.6 ANÁLISIS DE DATOS.....	98
3.7 RESUMEN.....	101
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>102</b>
4.1 DIAGNÓSTICO DE LA INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR HSE BASADA EN EL MODELO PERMA DE BIENESTAR ..	103
4.1.1 Cuestionario de HSE.....	103
4.2 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR HSE EN LOS ESTUDIANTES, BASADA EN EL MODELO PERMA DE BIENESTAR .....	114
4.2.1 Objetivo de la Intervención.....	115
4.2.2 Descripción de la Intervención.....	116
4.2.3 Intervención y Modelo PERMA de Bienestar.....	117
4.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LAS HSE EN LOS ESTUDIANTES, BASADA EN EL MODELO PERMA DE BIENESTAR .....	127
4.3.1 Diarios de Clase.....	128
4.3.2 Cuestionario – Relatos de Experiencias Relacionadas con la Intervención (Retos Semanas 1-5) .....	164
4.3.3 Cuestionario – Relatos de Experiencias Relacionadas con la Intervención (Retos Semanas 1-11) .....	170
4.4 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR LAS HSE EN LOS ESTUDIANTES, BASADA EN EL MODELO PERMA DE BIENESTAR.....	208
4.4.1 Ensayos de Reflexión.....	209
4.5 RESUMEN.....	241
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>243</b>
5.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	243
5.2 OBJETIVOS LOGRADOS .....	247
5.2.1 Objetivo general .....	247
5.2.2 Objetivos específicos.....	247
5.3 HALLAZGOS Y APORTACIONES .....	248
5.4 RECOMENDACIONES.....	250
5.5 LIMITACIONES .....	253
5.6 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	254
5.7 PUBLICACIONES Y PONENCIAS .....	255
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>256</b>

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> Fortalezas de carácter.....	13
<b>Tabla 2</b> Participantes de los programas para enseñar habilidades para promover el bienestar ...	16
<b>Tabla 3</b> Efecto positivo de programas para enseñar habilidades que promueven el bienestar ....	17
<b>Tabla 4</b> Ejemplos de habilidades socioemocionales (HSE).....	52
<b>Tabla 5</b> Modelo EMPATHICS .....	64
<b>Tabla 6</b> Tabla de operacionalización de las variables de investigación.....	77
<b>Tabla 7</b> Estadísticas descriptivas de la muestra .....	81
<b>Tabla 8</b> Ítems correspondientes a la tercera sección del cuestionario de HSE .....	84
<b>Tabla 9</b> Información obtenida de cada uno de los instrumentos.....	102
<b>Tabla 10</b> Actividades desarrolladas en la etapa de diagnóstico de la intervención .....	103
<b>Tabla 11</b> Actividades relacionadas con habilidades socioemocionales .....	104
<b>Tabla 12</b> Conocimiento previo de los estudiantes sobre qué eran las HSE .....	106

<b>Tabla 13</b> Actividades relacionadas con seis habilidades socioemocionales .....	106
<b>Tabla 14</b> Frecuencia con la que los estudiantes ponen en práctica las siguientes HSE .....	107
<b>Tabla 15</b> Medias promedio de la frecuencia con la que los estudiantes practican HSE .....	109
<b>Tabla 16</b> Habilidades Socioemocionales .....	113
<b>Tabla 17</b> Actividades desarrolladas en la etapa de diseño de la intervención .....	115
<b>Tabla 18</b> Actividades desarrolladas en la etapa de implementación de la intervención .....	127
<b>Tabla 19</b> Extensión de las reflexiones contenidas en los diarios de clase .....	152
<b>Tabla 20</b> <i>Comfort Zone Challenge</i> y desarrollo de HSE .....	155
<b>Tabla 21</b> Actividades relacionadas con los elementos del modelo PERMA de bienestar .....	169
<b>Tabla 22</b> Actividades relacionadas con habilidades socioemocionales .....	170
<b>Tabla 23</b> Participación en el <i>Comfort Zone Challenge</i> y motivación para aprender inglés.....	173
<b>Tabla 24</b> Utilidad de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> para motivarse a mejorar el dominio del inglés.....	174
<b>Tabla 25</b> Utilidad de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> para motivarse a mejorar el dominio de un idioma distinto al inglés.....	175
<b>Tabla 26</b> Actividad laboral de los estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos .	176
<b>Tabla 27</b> Diferencias emparejadas .....	177
<b>Tabla 28</b> Significado de las variables del cuestionario <i>Comfort Zone Challenge</i> y HSE.....	178
<b>Tabla 29</b> Actividades desarrolladas en la etapa de evaluación de la intervención .....	209
<b>Tabla 30</b> HSE identificadas en cada uno de los instrumentos. ....	240

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Intervención para el desarrollo de HSE basada en el modelo PERMA de bienestar. ...	22
<b>Figura 2.</b> Dimensiones fundamentales del bienestar psicológico y sus dimensiones teóricas. ...	34
<b>Figura 3.</b> Elementos que constituyen el modelo PERMA de bienestar. ....	39
<b>Figura 4.</b> Ejemplos de ítems del Inventario de la Felicidad Auténtica ( <i>Authentic Happiness Inventory</i> ). ....	40
<b>Figura 5.</b> Ejemplos de ítems del Cuestionario VIA de Fortalezas Personales ( <i>VIA Survey of Character Strengths</i> ). ....	41
<b>Figura 6.</b> Procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de la intervención.....	69
<b>Figura 7.</b> Distribución de la muestra por edad y sexo. ....	81
<b>Figura 8.</b> Cuestionario de HSE aplicado a estudiantes. ....	83
<b>Figura 9.</b> Preguntas guía para escribir el diario de clase. ....	90
<b>Figura 10.</b> Preguntas guía para redactar relatos de experiencias relacionadas con la intervención. ....	91
<b>Figura 11.</b> Preguntas guía para redactar relatos de experiencias relacionadas con la intervención y para conocer si esta última motivaba a los estudiantes a aprender inglés y/u otras lenguas. ....	92
<b>Figura 12.</b> Preguntas guía para escribir el diario de campo.....	94
<b>Figura 13.</b> Preguntas guía para redactar el ensayo de reflexión. ....	97
<b>Figura 14.</b> Procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de la intervención.....	98
<b>Figura 15.</b> Red semántica de significado otorgado por los estudiantes a las HSE. ....	112
<b>Figura 16.</b> Elementos del modelo PERMA de bienestar propuesto por Seligman (2011). ....	115
<b>Figura 17.</b> Componentes del curso de Cultura México-Estados Unidos en los que se aplicó la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes. ....	119

<b>Figura 18.</b> Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes ( <i>Comfort Zone Challenge</i> ). .....	120
<b>Figura 19.</b> Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Diarios de clase).....	122
<b>Figura 20.</b> Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Actividades).....	123
<b>Figura 21.</b> Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Temas). .....	125
<b>Figura 22.</b> Temas relacionados con el <i>Comfort Zone Challenge</i> .....	129
<b>Figura 23.</b> Diarios de clase: Motivación.....	130
<b>Figura 24.</b> Diarios de clase: Retos .....	136
<b>Figura 25.</b> Diarios de clase: Aprendizaje.....	139
<b>Figura 26.</b> Elementos que reflejan un sentido de comunidad en el discurso de los estudiantes.....	143
<b>Figura 27.</b> Palabras que reflejaron un aumento en el nivel de bienestar de los estudiantes. ....	144
<b>Figura 28.</b> Palabras que reflejaron una disminución en el nivel de bienestar de los estudiantes. .....	145
<b>Figura 29.</b> Extensión de los diarios de clase.....	152
<b>Figura 30.</b> Red semántica. Significado que le atribuyen los estudiantes al reto para salir de la zona de confort.....	166
<b>Figura 31.</b> Red semántica. Categorías de tipos de retos elegidos por los estudiantes para salir de su zona de confort. ....	182
<b>Figura 32.</b> Red semántica. Logros más significativos que tuvieron los estudiantes al participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> .....	187
<b>Figura 33.</b> Red semántica. Ventajas que experimentaron los estudiantes al tener una compañera o un compañero de reto al participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> . .....	194
<b>Figura 34.</b> Red semántica. Aprendizajes de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> .....	199
<b>Figura 35.</b> Red semántica. Lo que más disfruté de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> . .	205
<b>Figura 36.</b> Red semántica. Motivaciones de los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en el curso de Cultura México-Estados Unidos. ....	210
<b>Figura 37.</b> Red semántica. Logros más significativos de los estudiantes al participar, durante todo el curso, en el <i>Comfort Zone Challenge</i> . ....	220
<b>Figura 38.</b> Red semántica. Contribuciones del curso de Cultura México-Estados Unidos al desarrollo personal de los estudiantes.....	236

## Prefacio

*“Students don’t care how much you know  
until they know how much you care.”*

–Theodore Roosevelt

*“If we want our students to perform at their best,  
they need to feel at their best.”*

– Beverly Scarlett

Cuando los estudiantes experimentan emociones positivas como: interés, felicidad, gratitud, entusiasmo, curiosidad, conexión con otros, inspiración y orgullo por lo que hacen, abren su mente a considerar y construir nuevas ideas (Fredrickson en Greater Good Science Center, 2011) ampliando sus creencias de lo que son capaces de lograr si se enfocan en un objetivo y son perseverantes para conseguirlo. Es así como cumplir estos retos les ayuda a desarrollar un sentido de competencia y de control sobre sus propias acciones, trayendo consigo un aumento en su sentido de propósito y la motivación para plantearse retos mayores (Khaydarova, 2020).

La internacionalización de la educación busca crear ciudadanos globales. Por eso, uno de los desafíos actuales se encuentra en la internacionalización del currículo, con el fin de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ser profesionistas del futuro. Entre ellas se encuentran las competencias global, multicultural y multilingüe, que ayudan a los alumnos a valorar, comprender y apreciar distintas formas de ver al mundo. Así mismo, para fomentar la cooperación global, es necesario que los alumnos desarrollen habilidades socioemocionales (HSE). En este sentido, la UNESCO señala la necesidad de reinventar la educación con el fin de que los estudiantes logren desarrollar la competencia intercultural y habilidades relacionadas con el saber ser, saber vivir, saber hacer y saber convivir para enfrentar los retos globales (UNESCO, 2020; Luna, 2015). De ahí la importancia de que los maestros que imparten cursos que forman parte del currículo orientado a la internacionalización cuenten con una visión global y apliquen

metodologías de enseñanza más participativas (tanto en el modelo de educación presencial como en la educación en línea) donde se brinde a los alumnos la oportunidad de construir su propio aprendizaje (ANUIES, 2018).

He dedicado los últimos cinco años de mi vida a investigar cómo la psicología positiva ayuda a los individuos a vivir vidas plenas y de qué forma, incorporándola a la enseñanza del inglés, los estudiantes se sienten motivados a aprender esta lengua. Se ha probado la efectividad de las intervenciones basadas en psicología positiva para mejorar el estado de ánimo de los individuos, así como su resiliencia e interacciones con otros (Seligman, 2008; Positive Psychology Center, 2017; Adler, 2016; Yaden et al., 2021). Por eso decidí incluir, en mi método de enseñanza, una intervención basada en psicología positiva que desarrollara en los alumnos habilidades socioemocionales y, al aumentar su nivel de bienestar, los motivara a aprender inglés, acrecentando sus habilidades para comunicarse en este idioma, respondiendo a la necesidad de que los estudiantes sean competentes en esta área y, al mismo tiempo, cuenten con habilidades socioemocionales que les permitan beneficiarse de la internacionalización.

En esta tesis presento el trabajo que realicé durante mi doctorado: diseñar, implementar y evaluar una intervención basada en el modelo PERMA de bienestar, cumpliendo con el objetivo antes mencionado. Se reportan, también, los resultados obtenidos en la investigación. Concluyo este trabajo convencida de la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, así como con la certeza de que hacerlo crea condiciones óptimas de aprendizaje en el aula, motivando a los estudiantes a aprender de forma significativa.

## Capítulo 1. Introducción

### 1.1 Antecedentes

La psicología positiva es la rama de la psicología encargada de estudiar las fortalezas que permiten que tanto los individuos como las comunidades se desarrollen. Se basa en la convicción de que todos los individuos quieren vivir de manera plena y significativa para llegar a ser la mejor versión de sí mismos, mejorando su experiencia en distintas áreas como son el área afectiva, el área laboral y el área de entretenimiento. Es decir que las personas aspiran a algo más que a no sufrir (Positive Psychology Center, 2017).

El Programa de Resiliencia Penn (PRP), promovido por el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania, es un programa basado en las fortalezas de los individuos, diseñado para aumentar el bienestar, el optimismo y la resiliencia<sup>1</sup> mediante el desarrollo de habilidades que pueden aplicarse día con día para superar momentos difíciles y retos, manejar el estrés, y florecer tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional al cultivar emociones positivas. Estas habilidades desarrollan la salud cognitiva y emocional, las fortalezas de carácter y promueven relaciones sanas, ayudando así a prevenir o disminuir depresión, ansiedad y problemas conductuales. Puede aplicarse en instituciones de tipo educativo, deportivo, de gobierno, empresarial, militar, etcétera. (Positive Psychology Center, 2017).

En 2008, Seligman (creador de la teoría de la psicología positiva) y sus colaboradores pusieron en práctica este programa en el campo de la educación. Enseñaron los principios de la psicología positiva y de la resiliencia a 100 maestros de la escuela *Geelong Grammar School*, en Australia, así como la forma en la que podían aplicar tanto a sus vidas, como a las vidas de sus estudiantes, intervenciones de psicología positiva ya validadas (Seligman, 2008).

---

<sup>1</sup> La capacidad que tienen los individuos para recuperarse de situaciones adversas y para crecer a partir de ellas.

La *Geelong Grammar School* estaba enfocada principalmente en promover entre su población estudiantil los valores de independencia, valentía y disciplina, pero también buscaba que sus estudiantes fueran felices y que gozaran de altos niveles de bienestar (Seligman et al., 2009). En dicha escuela, Seligman (2008) y su equipo enseñaron a los maestros cómo identificar sus principales fortalezas de carácter (*signature strengths*), es decir, aquellas fortalezas de carácter que son parte de la esencia de cada individuo (VIA Institute on Character, 2017). Ver Tabla 1.

**Tabla 1**

*Fortalezas de carácter*

<b>Virtudes</b>	<b>Fortalezas de carácter</b>
<b>Sabiduría</b>	1. Creatividad 2. Curiosidad 3. Juicio 4. Amor por aprender 5. Perspectiva
<b>Valor</b>	6. Valentía 7. Honestidad 8. Perseverancia 9. Ánimo
<b>Humanidad</b>	10. Amabilidad 11. Amor 12. Inteligencia social
<b>Justicia</b>	13. Justicia 14. Liderazgo 15. Trabajo en equipo
<b>Templanza</b>	16. Perdón 17. Humildad 18. Prudencia 19. Autorregulación
<b>Trascendencia</b>	20. Apreciación de la belleza 21. Gratitud 22. Esperanza 23. Humor 24. Espiritualidad

Fuente: Elaboración propia a partir de VIA Institute on Character (2017).

El objetivo era que, al identificar estas fortalezas, los maestros disfrutaran de un mayor bienestar al usarlas tanto como pudieran en las distintas esferas de su vida, ya fuera que estuvieran

jugando, estudiando, trabajando, etcétera (Seligman, 2008). Más adelante, los maestros replicaron esto mismo con sus estudiantes al incorporar y poner en práctica los principios de la psicología positiva, al enseñarles historia, literatura, deportes y otras materias. Como afirma Seligman, estas intervenciones demostraron que una educación positiva, es decir, una educación que enseña tanto las habilidades tradicionales como aquellas que hacen a la gente más feliz, es capaz de aportar un mayor bienestar a los individuos puesto que

[...] cuando trabajas dentro del esquema de una Educación Positiva y haces que los estudiantes identifiquen sus principales fortalezas y las usen más, el vocabulario de los niños se transforma, de un vocabulario de enfermedad, a un vocabulario de fortalezas que cambia el tono de aquello de lo que se habla (University of Pennsylvania, 2017c).

Así, con el fin de explorar si el bienestar podía enseñarse, pero ahora a escala nacional, Seligman y Adler implementaron, en Bután, el programa piloto *Education for Gross National Happiness* (Educando para una Felicidad Nacional Bruta) en el que participaron 8,385 estudiantes de escuelas secundarias cuya edad promedio era de 15.1 años (University of Pennsylvania, 2017b; Adler, 2016). En las escuelas que formaron parte de este programa, se incluyó dentro del currículo la enseñanza de habilidades para la vida que habían sido previamente identificadas como relevantes para la cultura y contexto locales. Dichas habilidades fueron: atención plena, pensamiento crítico, toma de decisiones, comunicación, pensamiento creativo, empatía, resolución de problemas, relaciones interpersonales, resiliencia y la conciencia de sí mismos (University of Pennsylvania, 2017b). Es decir que se impartió un curso de habilidades para la vida como una materia adicional dentro del plan de estudios. Pero, además de esta materia enfocada en habilidades para la vida, otras materias curriculares se integraron en torno a un mismo tema o proyecto. Por ejemplo: en las clases de biología, química, física y matemáticas, los estudiantes abordaron el tema de las plantas, su genética, la fertilidad de los suelos, la fisiología de las plantas y el valor

económico de las frutas y verduras que plantaron (University of Pennsylvania, 2017b). Lo anterior permitió inculcar en los estudiantes las habilidades para la vida como parte de las otras materias que tomaban, puesto que debían comunicarse de forma efectiva con sus compañeros de equipo, pensar de forma crítica, etcétera.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender haciendo, aplicando la teoría a situaciones reales. Los resultados mostraron que las habilidades para la vida que desarrollaron se convirtieron en hábitos (University of Pennsylvania, 2017b). Las intervenciones se aplicaron durante un periodo de quince meses. Una vez concluido el programa y sin que se hubieran realizado nuevas intervenciones en dichas escuelas, se observó un aumento significativo tanto en los niveles de bienestar de los estudiantes como en su desempeño académico, así como una mejora en la salud física de maestros y de estudiantes y un mayor goce de la experiencia educativa por parte de ambos, entre otros (University of Pennsylvania, 2017b).

Para medir el bienestar de los estudiantes, se aplicó una encuesta validada que utilizó la Medida EPOCH de bienestar de los adolescentes (*EPOCH Measure of Adolescent Well-being*) y la Escala de Satisfacción con la Vida. La Medida EPOCH comprende, como expresan Kern et al. (2015), las siguientes cinco áreas:

involucramiento (encontrarse absorto y enfocado en lo que se está haciendo, así como interesado en las actividades de la vida), perseverancia (plantearse metas que cumplir a pesar de los contratiempos), optimismo (esperanza y confianza en el futuro), conexión (relaciones satisfactorias con otros, sentirse querido y ofrecer amistad a otros) y felicidad (afecto positivo) (Kern et al., 2015, p. 4).

Debido al éxito obtenido en este programa, desde 2015, el Ministerio de Educación de Bután lo implementó a nivel nacional en dicho país. El modelo fue replicado más adelante en México y luego en Perú, en los años 2014-2015, con una participación de 68,762 estudiantes de

preparatoria en México y 694,153 estudiantes de secundaria y preparatoria en Perú (Adler, 2016), como puede observarse en la Tabla 2. La edad promedio de los estudiantes fue de 16.2 años en el caso de México y 15.4 años en el caso de Perú.

**Tabla 2**

*Participantes de los programas para enseñar habilidades para promover el bienestar*

	<b>No. de escuelas secundarias participantes</b>	<b>No. de estudiantes participantes</b>
1. <b>Bután</b>	18	8,385
2. <b>México</b>	70	68,762
3. <b>Perú</b>	694	694,153

Fuente: Elaboración propia, a partir de Adler (2016).

Al presentar los resultados de los estudios realizados en Bután, México y Perú, Adler (2016) mostró que los mecanismos que contribuyeron más a lograr un aumento en los niveles de bienestar fueron la perseverancia, el involucramiento (*engagement*) y la calidad de las relaciones que surgieron como resultado de las intervenciones aplicadas en las escuelas participantes, puesto que todos ellos son componentes importantes del bienestar.

En los tres casos, se observó un incremento significativo, tanto en los niveles de bienestar, como en el desempeño académico de los estudiantes en los exámenes nacionales estandarizados, mostrando así la correlación que existe entre ambos. No obstante, Adler señala que, el incremento generado, aunque significativo, fue disminuyendo a medida que aumentó el número de estudiantes que participaron en los programas para enseñar habilidades orientadas a promover el bienestar. Es decir que los estudiantes en Bután incrementaron sus niveles de bienestar en mayor medida, seguidos por los de México y, finalmente, los de Perú. (University of Pennsylvania, 2017a). Ver Tabla 3. Esto, expresa Adler (2017), debido a que la fidelidad del programa se diluyó a medida que fue necesario capacitar a más instructores como facilitadores para poder atender al número creciente de estudiantes que participaron (University of Pennsylvania, 2017a). En Bután, los facilitadores que trabajaron directamente con los estudiantes para enseñarles las habilidades para

promover el bienestar fueron quienes recibieron la capacitación, es decir que no hubo intermediarios. Sin embargo, en el caso de México, los docentes que implementaron el programa en las aulas fueron capacitados por un grupo de instructores mientras que, en Perú, los facilitadores que trabajaron en las aulas fueron capacitados por instructores que a su vez habían sido capacitados por otros instructores.

**Tabla 3**

*Efecto positivo de programas para enseñar habilidades que promueven el bienestar*

	<b>No. de estudiantes participantes</b>	<b>d de Cohen</b>
1. <b>Bután</b>	8,385	0.53
2. <b>México</b>	68,762	0.34
3. <b>Perú</b>	694,153	0.19

Fuente: Elaboración propia, a partir de University of Pennsylvania, 2017a.

Lo anterior implica que, al momento de tomar decisiones, debe tenerse presente la formación de los facilitadores que impartirán los programas en las aulas, pues la efectividad de estos últimos dependerá de qué tan directamente hayan sido formados (es decir, si recibieron la capacitación de forma directa o mediante un intermediario). Esta consideración determinará si se da prioridad a que una gran cantidad de estudiantes mejoren un poco en su desempeño académico, o si se reduce la cantidad de estudiantes participantes para que cada uno de ellos logre tener una mayor mejoría en su desempeño (University of Pennsylvania, 2017a).

Aunque poco se ha explorado acerca de la efectividad de las intervenciones basadas en psicología positiva aplicadas en un formato de aprendizaje en línea, Yaden et al. (2021), demostraron que, comparado con el grupo control, fue posible aumentar el nivel de bienestar de los estudiantes de 18 años en adelante que participaron en el MOOC<sup>2</sup> *The Science of Wellbeing* (La Ciencia del Bienestar) ofertado en la plataforma *Coursera*. El curso incluyó contenido

<sup>2</sup> “MOOC es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Course (o curso online masivo y abierto). Se trata de un curso a distancia, accesible por Internet, al que se puede apuntar cualquier persona y no tiene límite de participantes” (Universitat Autònoma de Barcelona, 2022, párrafo 1).

académico relacionado con la ciencia del bienestar, así como intervenciones basadas en psicología positiva aplicadas anteriormente en el contexto académico. En el estudio participaron 4,887 alumnos. El grupo experimental comprendió 2250 estudiantes que terminaron el curso *The Science of Wellbeing* en un periodo mínimo de dos semanas. El grupo control consistió en 2637 alumnos que concluyeron un curso de Introducción a la Psicología. Ambos cursos fueron autoadministrados, en formato en línea, a través de *Coursera*. Se tomaron tres muestras de cada uno de los grupos de estudiantes, en tres momentos específicos dentro del periodo comprendido entre agosto de 2018 y agosto de 2020 y todos los participantes respondieron una encuesta de bienestar, una antes de comenzar el curso y, otra, al concluirlo.

MacIntyre (2016) argumenta que la psicología positiva tiene potencial para convertirse en un área importante de investigación dentro de la adquisición de segundas lenguas, pues ambas se interesan en las emociones positivas, los rasgos positivos del carácter de las personas y también en las instituciones que permiten el desarrollo de dichos individuos. En este sentido, Santana et al. (2016), consideran a los factores afectivos como elementos importantes en el aprendizaje de un idioma, subrayando que “las actitudes que se tienen hacia la lengua son de particular importancia ya que, cuanto mayor sea el interés del aprendiz en el idioma y su cultura, más fácil será su aprendizaje” (p. 83).

Así pues, tomando en cuenta los resultados que la psicología positiva ha tenido en el campo de la educación, elevando no sólo los niveles de bienestar de estudiantes y maestros, sino contribuyendo también a mejorar el desempeño académico de los primeros, es importante medir los alcances que la aplicación de esta teoría puede tener en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

## **1.2 Planteamiento del Problema**

El contexto global actual se caracteriza por la complejidad y rapidez de las transformaciones que

están ocurriendo en los distintos ámbitos de la vida, en todas las sociedades del mundo, debido a la revolución científica y tecnológica, sin precedentes, que se vive hoy en día. La globalización trae consigo una mayor interacción en los distintos campos de la actividad humana, no solo el económico. En el caso de la educación, la ciencia y la tecnología, la internacionalización genera un intercambio de conocimientos e ideas que tiene el potencial de contribuir al desarrollo y bienestar de la humanidad. En este mundo globalizado, en transición hacia una sociedad y economía del conocimiento, los nuevos avances “en los campos de la inteligencia artificial, la automatización, la comunicación y el trabajo [...] están modificando las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior” (ANUIES, 2018, p. 21).

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, dentro de su Objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*, establece, en sus puntos 4.4 y 4.7 respectivamente, “Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” y “Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante [...] la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural [...]” (UNESCO, 2020, párrafo 3).

En relación con lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene entre sus propósitos brindar calidad en el proceso de enseñanza y mejorar las habilidades socioemocionales (HSE) de los estudiantes, además de contar como uno de sus principios, la promoción de la interculturalidad, incluyendo en su plan y programas de estudio, el conocimiento de lenguas extranjeras (Gobierno

de México, 2020). Por su parte, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), destaca la importancia de dar a los niños y jóvenes mexicanos las herramientas necesarias para triunfar en un mundo cada vez más complejo e interconectado, con el fin de transformar a México en un país más próspero, justo y libre. Uno de los desafíos es lograr no sólo garantizar el acceso a la educación, sino que esta sea una educación de calidad y, para conseguirlo, hace hincapié, entre otras cosas, en la necesidad de que la formación docente sea pertinente y de calidad y, especialmente, en la importancia de desarrollar las HSE de los estudiantes (SEP, 2017).

Sin embargo, la crisis sanitaria causada por el COVID-19, que ha afectado a todo el mundo desde comienzos del 2020, ha planteado y plantea grandes retos, tanto a maestros como a estudiantes, para lograr que estos últimos se sientan motivados a aprender en el nuevo formato de educación en línea y desarrollen así las habilidades y competencias que necesitan para poder integrarse a un mercado laboral que día con día se vuelve más competitivo, no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional, a medida que el trabajo en línea se normaliza y que los efectos de esta crisis se hacen más evidentes en las economías del mundo. Hanushek y Woessman (2020) sostienen que la pérdida que ha tenido el aprendizaje en esta crisis sanitaria traerá consigo una pérdida en las habilidades que impactan la productividad de las personas, lo cual afectará, a su vez, al producto interno bruto (PIB) de los países. De ahí que sea necesario adecuar la práctica docente a los requerimientos de la educación virtual, con el fin de fortalecer a nuestros estudiantes en el desarrollo de HSE, entre otras.

Antes de la crisis sanitaria causada por el COVID-19, México ya enfrentaba el reto de contar con profesionales en el área de la enseñanza del inglés que, dentro de su práctica docente, promovieran el desarrollo emocional de sus estudiantes para lograr así que estos fueran

competentes para comunicarse en dicha lengua. Lo anterior, debido a que el método tradicional de enseñanza no necesariamente promueve la participación activa de los estudiantes ni tampoco la interacción entre ellos para construir aprendizajes significativos. A menudo, falta un ambiente donde los estudiantes se sientan con la confianza necesaria para expresarse en inglés dentro del aula (situación que ahora se ve agravada en el aula virtual por el hecho de estar socialmente distanciados de sus compañeros y maestros), lo cual genera en algunos de ellos una actitud negativa respecto al aprendizaje de esta lengua, impidiéndoles desarrollar la competencia comunicativa (O'Donoghue, 2015).

La Asociación Nacional de Universidades y Educación Superior (ANUIES) señala que “los cambios sociales, económicos y laborales requieren que las Instituciones de Educación Superior (IES) realicen reformas profundas en sus modelos educativos y pedagógicos, en las habilidades didácticas de los profesores y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes” (ANUIES, 2018, p. 31). En este último punto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sostiene que, en México, es escasa la presencia de métodos [de enseñanza] innovadores que promuevan una mayor participación de los estudiantes (OCDE, 2019). Es decir que no basta con que los maestros de inglés tengan un dominio de esta lengua o un conocimiento de las estrategias de enseñanza para conseguir que los estudiantes logren comunicarse en este idioma. Es necesario incorporar a la práctica docente herramientas adicionales, tanto tecnológicas, como las que brinda la psicología positiva, para ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo a los alumnos donde sean ellos el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La psicología positiva permite a los maestros mejorar su práctica docente y, al mismo tiempo, contribuye tanto a promover una actitud positiva en los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés como a mejorar su desempeño académico en esta área, logrando que los estudiantes dejen atrás ideas como las de

“no soy bueno para el inglés”, “el inglés no se me da”, o “el inglés se me dificulta”.

### **1.2.1 Pregunta de Investigación**

¿Cómo motiva a los estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos a aprender inglés su participación en la intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) basada en el modelo PERMA de bienestar? Ver la Figura 1.



**Figura 1.** Intervención para el desarrollo de HSE basada en el modelo PERMA de bienestar.

El modelo PERMA (Seligman, 2011) comprende los cinco elementos esenciales de la teoría del bienestar para que los individuos puedan alcanzar este último. Dichos elementos son: Emociones positivas (*Positive Emotions*), Involucramiento (*Engagement*), Relaciones positivas (*Positive Relationships*), Sentido (*Meaning*) y Logro (*Accomplishment*).

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

Analizar la relación que guarda el desarrollo de HSE, con la motivación para aprender inglés, en estudiantes universitarios.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Implementar, con base en el diseño propio, una intervención sustentada en el modelo PERMA de bienestar, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes.
2. Describir la implementación y resultados que genere, en la motivación para aprender inglés, en estudiantes universitarios, una intervención basada en el modelo PERMA de bienestar, orientada al desarrollo de HSE.

## 1.4 Justificación

El progreso de una nación está ligado a su desarrollo científico y tecnológico y, por ende, al de su capital humano. De ahí la importancia de que los profesionistas mexicanos desarrollen las competencias que les permitan participar en el progreso tecnológico y el crecimiento de México, logrando que sea competitivo en la economía global. Para conseguir este objetivo es necesario promover que los estudiantes universitarios (futuros profesionistas) adquieran “nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras” (ANUIES, 2018, p.42). En este último punto, si los profesionistas mexicanos son capaces de comunicarse en inglés<sup>3</sup> podrán impactar directamente el desarrollo del país (O’Donoghue, 2015) y la movilidad social. De lo contrario, México no podrá desarrollarse en un contexto global insertándose en las cadenas de valor mundiales.

Es evidente que el modelo educativo de cada país guarda una estrecha relación con el modelo económico que lo sustenta. En décadas recientes, el modelo económico orientado a la producción en serie dio paso a uno basado en el conocimiento, caracterizado por considerar a este último como recurso económico y, también, por el intercambio y la transformación de ideas. En la economía del conocimiento la necesidad de estar actualizado es una constante, lo cual conlleva tener un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Para adaptarse a dicho entorno, el nuevo modelo educativo de México se centra en el estudiante y en el desarrollo de sus competencias profesionales (a diferencia de los anteriores, cuyo objetivo era la adquisición de información) siendo una de estas

---

<sup>3</sup> “En 2014, una encuesta realizada por el Centro de Investigación para el Desarrollo (CICAD) descubrió carencias en las competencias relacionadas con la comunicación oral [...] en inglés entre los egresados de educación superior” (OCDE, 2019).

competencias la comunicación en una lengua extranjera (Díaz-Barriga, 2006).

En el marco del mundo globalizado y de apertura de mercados, el inglés funciona como lengua franca a nivel global: es el puente de comunicación entre personas de distintos países con lenguas diferentes. El inglés es el idioma de los negocios internacionales y también es el que la comunidad científica utiliza, a nivel internacional, para dar a conocer nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, razón por la cual ha cobrado mayor importancia en todo el mundo en las últimas décadas. Esta tendencia internacional se refleja especialmente en Europa donde, como parte de sus políticas educativas, cada vez más Instituciones de Educación Superior (IES) buscan ofertar cursos, tanto de pregrado como de posgrado, cuyos contenidos se impartan en inglés, fortaleciendo así sus programas educativos. De acuerdo con datos de la Comisión Europea (2018), aunque existen 24 lenguas oficiales en la Unión Europea, la mayoría de los países miembros ofrecen programas de educación superior que son impartidos en inglés. Autores como Sancho-Esper et al. (2018) y Dearden (2016) coinciden en señalar que las universidades han utilizado el inglés como medio de instrucción (EMI, por sus siglas en inglés, *English as a Method of Instruction*), para ser más competitivas y así atraer a un mayor número de estudiantes internacionales. Esto se debe a que “existe una relación directa entre el número de asignaturas ofertadas en inglés y el incremento del número e importancia de los convenios de intercambio internacionales conseguidos por un centro y, por ende, con su política de internacionalización” (Sancho-Esper et al., 2018 p. 250).

La internacionalización de la educación busca crear ciudadanos globales. Por eso, tomando en cuenta las competencias que necesitarán los profesionistas del futuro y con el fin de que los estudiantes valoren, comprendan y aprecien distintas formas de ver al mundo, la internacionalización del currículo debe impulsar el desarrollo en ellos, tanto de la competencia

global como de la competencia multicultural, incluyendo contenidos multiculturales y multilingües en las clases. Por otra parte, para fomentar la cooperación global, dicha internacionalización promueve también que los alumnos desarrollen las HSE más demandadas, entre las que se encuentran: empatía, responsabilidad, autoeficacia y colaboración. Lo anterior favorece no solo a los estudiantes que tienen posibilidades de participar en programas de movilidad académica dentro y fuera del país, también promueve la internacionalización en casa, es decir, en aquellos alumnos que, por alguna razón, no pueden salir fuera de su ciudad.

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 estableció: “...frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (Secretaría de Gobernación, 2013, párrafo 22). Las IES mexicanas han fungido como las promotoras de acuerdos a nivel institucional con sus pares en el extranjero para fomentar actividades en esta área, ante la falta de una estrategia federal educativa de internacionalización para la educación superior (OCDE, 2019). Sin embargo, con el fin de facilitar en los estudiantes el desarrollo de competencias transversales como son los idiomas y la comunicación intercultural es necesario internacionalizar el currículo dentro de más IES, así como dar a los programas una orientación internacional y ofrecer programas impartidos en inglés, pues son muy pocas las IES que lo hacen (OCDE, 2019).

La relevancia de la internacionalización de la educación superior ha aumentado sobre todo en aquellas IES que aspiran a estar entre las universidades de clase mundial que son reconocidas por su calidad y competitividad académica. Esta interdependencia mundial existente entre universidades implica, entre otros factores, contar con estándares básicos de conocimiento del inglés, respaldados no por un documento expedido por las propias universidades, sino avalado por

certificaciones internacionales (IELTS, TOEFL, entre otras) en las que los estudiantes demuestren su competencia en esta lengua. Así pues, lograr el objetivo de posicionar a México a nivel internacional haciendo que sus niñas, niños y jóvenes sean capaces de comunicarse en inglés para que puedan participar y aprovechar las oportunidades que ofrece el mundo globalizado (y no quedar rezagados por falta de competencia) requiere replantear la forma en la cual se enseña esta lengua.

La UNESCO señala la necesidad de reinventar la educación y el aprendizaje para que los estudiantes logren desarrollar la competencia intercultural y habilidades relacionadas con el saber ser, saber vivir, saber hacer y saber convivir para que los jóvenes estén preparados para enfrentar los retos globales (Luna, 2015, p. 1). De ahí la importancia de capacitar a los maestros que imparten cursos que forman parte del currículo orientado a la internacionalización pues se requiere que cuenten con una visión global y que apliquen metodologías de enseñanza más participativas (tanto en el modelo de educación presencial como en la educación en línea) donde se brinde a los alumnos la oportunidad de construir su propio aprendizaje.

La psicología positiva puede ser útil para crear ambientes de trabajo dentro del aula en los cuales los maestros no sólo se enfoquen en enseñar cuestiones teóricas (por ejemplo, gramática), sino que también presten atención al desarrollo afectivo de sus estudiantes. Esto último permite a los estudiantes desarrollar sus fortalezas de carácter y construir aprendizajes significativos que influyen para que exista una actitud positiva frente al aprendizaje. En el caso del inglés, este cambio en la actitud de los alumnos es un elemento clave para lograr que sean competentes para comunicarse en esta lengua, tal y como lo demanda el modelo educativo actual.

#### ***1.4.1 Aportes Metodológicos***

Ante la falta de estudios sobre educación positiva, en general, y de educación positiva

enfocada a promover el aprendizaje del inglés, en particular, en instituciones de educación superior en América Latina y, concretamente, en México, este trabajo generó nuevo conocimiento en el área. Contribuyó a ampliar los estudios relacionados con estos temas y aportó una metodología que favorece el aprendizaje del inglés resaltando su componente emocional. Otras aportaciones consisten en el diseño y la evaluación de una intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA de bienestar (Seligman, 2011) que, al aplicarse en el aula, beneficia directamente a los alumnos al motivarlos a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés<sup>4</sup>. Se espera que este trabajo pueda aplicarse a otro tipo de contextos y que contribuya en futuras investigaciones en donde se utilice el modelo PERMA en el diseño de intervenciones con el fin de afectar, de manera favorable, tanto el nivel de bienestar de los estudiantes como su aprendizaje. Por último, una aportación más de este trabajo consiste en un instrumento para medir la frecuencia con la que alumnos universitarios practican las habilidades socioemocionales (HSE) de: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Este trabajo beneficiará no sólo a los maestros que se dedican a la enseñanza de lenguas sino a los alumnos de docencia en la enseñanza de lenguas y a quienes desarrollan su práctica docente en otras áreas de estudio o están interesados en ampliar su conocimiento acerca de cómo se puede elevar el nivel de bienestar de los alumnos para que se sientan motivados a aprender.

Dados los grandes beneficios que la psicología positiva, en general (Positive Psychology Center, 2017), y la educación positiva, en particular (Seligman, 2008; Adler, 2016), han aportado ya en distintos ámbitos, es relevante promoverlas en México para abrir nuevas líneas de

---

<sup>4</sup> La literatura dice que el generar condiciones que desarrollen HSE en los estudiantes favorece su aprendizaje.

investigación orientadas a dar solución a uno de los grandes retos que plantea la educación en nuestro país: que los estudiantes realmente aprendan.

### **1.5 Resumen de Tesis**

Este trabajo de tesis está organizado como se muestra a continuación:

En el Capítulo 2 se abordan los inicios de la psicología positiva, sus principios fundamentales y modelos de bienestar, haciendo énfasis en el modelo PERMA. Se plantea la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales (HSE) para afrontar los desafíos mundiales actuales y, también, la posibilidad que ofrece una educación positiva para enseñarlas a la par del currículo. Se señala el papel que desempeña el inglés como medio de instrucción (EMI) en educación superior, se enfatiza la importancia de la motivación en el aprendizaje de las lenguas y, por último, se describen estrategias didácticas, dentro de la educación positiva, orientadas a lograr dicho objetivo. En el Capítulo 3 se describe la metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación a lo largo de las cuatro fases en las que estuvo dividida su realización. En el Capítulo 4 se presentan el análisis y la discusión de resultados de cada uno de los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados para la recolección de datos. Finalmente, en el Capítulo 5 se presentan las principales conclusiones de esta investigación, mencionando sus hallazgos y aportaciones, recomendaciones, limitaciones, futuras líneas de investigación, así como publicaciones y ponencias relacionadas con este trabajo.

## Capítulo 2. Marco Teórico

En el presente capítulo se abordan los inicios de la psicología positiva, sus principios fundamentales y modelos de bienestar, así como los temas de: habilidades socioemocionales (HSE), Inglés como Medio de Instrucción (EMI) en educación superior, motivación en el aprendizaje de lenguas, educación positiva, psicología positiva y enseñanza de lenguas, ejemplos de intervenciones basadas en este paradigma que pueden aplicarse a la enseñanza del inglés y, por último, las ventajas que brinda la educación positiva tanto a estudiantes como a docentes. Lo anterior, con el fin de brindarles a estos últimos un punto de referencia que les permita beneficiarse de las contribuciones de esta teoría para elevar el nivel de bienestar y de desempeño de los alumnos.

### 2.1 Psicología Positiva

Noble y McGrath (2015) definen a la psicología positiva como “el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen a un florecimiento óptimo de las personas, grupos y organizaciones” (p.1). Este es un campo de estudio reciente, desarrollado en las últimas décadas (Hervás, 2009). Sus aportaciones científicas aplicadas al área de la educación tienen el potencial de renovar y enriquecer tanto la manera de enseñar como la de aprender, con el fin de formar seres humanos integrales y felices, pues se centra en mejorar la calidad de vida de los individuos, es decir, en elevar sus niveles de bienestar.

Históricamente, se ha prestado más atención al estudio de los aspectos negativos de las personas (desesperanza, depresión, ansiedad, etc.) y no a aquello que les permite lograr una mejor calidad de vida (Alarcón, 2010). Por ello, en los inicios de la psicología positiva, en 1998, Martin Seligman, en su discurso inaugural como presidente de la *American Psychological Association* (APA) declaró:

La psicología no es sólo un estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no es sólo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros (como se citó en Lupano y Castro, 2010, p. 44).

Seligman afirma que la psicología enfocada en el Modelo de Enfermedad (*Disease Model*), especialmente en el periodo que siguió al fin de la Segunda Guerra Mundial, tuvo costos importantes debido a que, en primer lugar, transformó a psicólogos y a psiquiatras en patólogos, olvidando que las personas eligen y toman decisiones y que ello conlleva una responsabilidad (TED, 2008). En segundo lugar, señaló que descuidó mejorar las vidas de las personas sanas (omitió aumentar su felicidad al ayudarles a vivir vidas más plenas y productivas) y, por último, en su afán por reparar daños, pasó por alto desarrollar intervenciones que hicieran más felices a los individuos (TED, 2008). Lo anterior motivó la creación de la “psicología positiva”, una rama de la psicología que, en palabras de Seligman, hace que valga la pena vivir, porque presta atención tanto a las fortalezas como a las debilidades de los seres humanos, y busca, al mismo tiempo, desarrollar las fortalezas y reparar los daños, al tiempo que contribuye a que las personas logren vivir vidas más plenas (TED, 2008).

El hecho de que un individuo se deshaga de lo que no quiere en la vida, no le proporciona al instante lo que sí desea tener. Por esta razón, Seligman (2017) explica que la psicología positiva tiene que ver con aquello que las personas valoran. Debido a esto, la alegría, la tranquilidad, el optimismo, la paz, la valentía, la perseverancia, el altruismo, la creatividad y el amor deben ser cultivadas y alimentadas por los individuos, ya que ninguna aparece automáticamente al luchar contra la ansiedad, la tristeza, el miedo, el egoísmo y el odio.

A finales del siglo XX, surgió el campo de la psicología positiva cuando varios psicólogos (entre ellos Seligman) comenzaron a desarrollar maneras de estudiar, científicamente, “varios aspectos tanto de la experiencia humana positiva, como del funcionamiento humano positivo”

(Seligman, 2017). Los investigadores empezaron a estudiar las conductas y experiencias de numerosas personas, usando métodos de investigación rigurosos, para identificar aquellas que mostraban resultados relacionados con el bienestar y el florecimiento de los seres humanos.

La psicología positiva está dividida en dos grandes momentos, marcados por la publicación de los libros *La auténtica felicidad*, (Seligman, 2002) y *Flourish*, (Seligman, 2011). En el primero de ellos, el objeto de estudio de la psicología positiva es el grado de satisfacción que tienen las personas, mientras que, en el segundo, es el bienestar.

En *La auténtica felicidad*, Seligman (2002) considera a la felicidad como el objeto de estudio de la psicología positiva y presenta un modelo teórico-práctico compuesto por tres vías: vida placentera, vida comprometida y vida significativa. En este modelo, la primera forma de experimentar la felicidad tiene que ver con la emoción positiva, es decir, una vida placentera (llena de muchos placeres y con el mayor número de emociones positivas posibles) así como la habilidad para incrementar su intensidad en el tiempo y el espacio. De acuerdo con Seligman, la felicidad es un estado consciente en el cual el placer es pensamiento y sentimiento. Sin embargo, dice, presenta inconvenientes. Uno de ellos tiene que ver con que la forma en la que las personas experimentan las emociones positivas es hereditaria en un 50% y este porcentaje no se puede modificar (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015). Otro se relaciona con el hecho de que como éstas se acostumbran rápidamente a las emociones positivas, el grado de satisfacción que proporcionan dichas emociones es decreciente (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015).

La segunda forma de experimentar la felicidad y que, de acuerdo con Seligman, es una vida comprometida, tiene que ver con lo que Csíkszentmihályi (1990) llama *Flow*. Este término se refiere a los momentos en los que se da un alto grado de involucramiento de los individuos con las actividades que realizan en su vida cotidiana, un nivel de concentración tan elevado que hace que

las personas pierdan la noción del tiempo mientras están inmersos realizando dichas actividades (Csíkszentmihályi, 1990). En esos momentos no existe la preocupación por el fracaso y la experiencia vivida es la recompensa en sí misma (Happy & Well, 2014).

El estado de *Flow* (cuando se está absorto en algo) sólo se alcanza cuando el individuo utiliza sus mayores talentos y fortalezas para enfrentar los retos que se le presentan (Seligman et al., 2009). En este estado, el individuo conoce sus mayores fortalezas y talentos, y busca utilizarlos en su vida tanto como le sea posible (Seligman, 2011). “La actividad que produce este tipo de experiencias es tan gratificante que los individuos están dispuestos a realizarla como un fin en sí misma, preocupándose muy poco lo que obtendrán de ella, aún y cuando resulte difícil o peligrosa” (Csíkszentmihályi, 1990, p. 71).

Debido al nivel de concentración en el que se encuentra el individuo al estar en este estado de compenetración con lo que hace, no puede sentir nada, únicamente fluye (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015). Para experimentar *Flow*, se requiere contar con objetivos claros en cada momento y con una retroalimentación inmediata a las acciones llevadas a cabo. Deben existir reglas estables, un nivel elevado y un equilibrio entre el grado de dificultad que presentan los retos y las habilidades con las que cuenta el individuo para poder enfrentarse a ellos (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015).

Es posible experimentar emociones positivas y un estado de *Flow* de manera individual (Seligman et al., 2009). Sin embargo, la tercera forma de experimentar la felicidad y la que contribuye más a generar un sentimiento de satisfacción en la vida, tiene que ver con darle sentido a la misma. Esto se logra mediante la conexión con otras personas. En una vida llena de sentido, los individuos conocen sus mayores fortalezas, hacen uso de ellas para crear un sentimiento de pertenencia junto a otros y las ponen al servicio de una causa que va mucho más allá de ellos

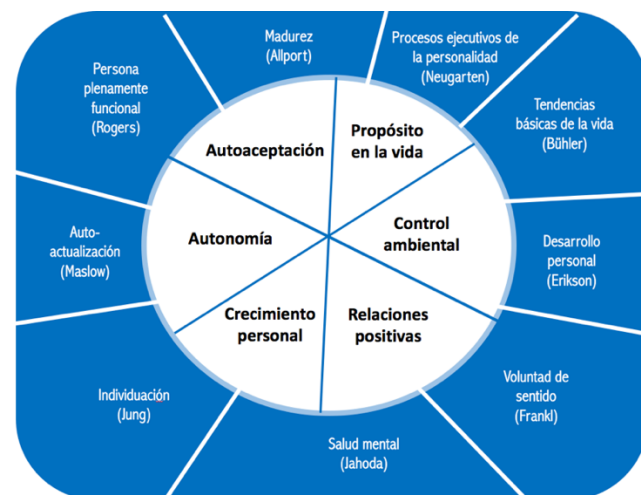
mismos, es decir, de una causa que trasciende (Seligman, 2011).

## **2.2 Modelos de Bienestar**

En este trabajo, se presentarán tres modelos de bienestar que han sido aplicados con éxito, logrando que los individuos vivan vidas plenas en las que aflora la mejor versión de sí mismos. Estos son: el “Modelo de Bienestar Psicológico”, desarrollado por Ryff; el “Modelo de Bienestar Subjetivo” (SWB, por sus siglas en inglés), diseñado por Diener; y, por último, propuesto por Seligman, el “Modelo PERMA de Bienestar” (que, por sus siglas en inglés, significa: *Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning y Accomplishment*; es decir, Emociones positivas, Involucramiento, Relaciones Positivas, Sentido y Logros). Los primeros dos modelos se abordarán en este apartado y el modelo PERMA será abordado en el apartado 2.3.

### ***2.2.1 Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff***

Carol Ryff (2018) desarrolló un modelo de bienestar psicológico, basado en el eudemonismo, una “teoría ética que establece la felicidad como fundamento de la vida moral” (Real Academia Española, s.f.). Este modelo se centra en que el individuo llegue a ser la mejor versión de sí mismo, desarrollando su potencial humano. Para ello, se apoya en conceptos teóricos de diversos autores. Ver la Figura 2.



**Figura 2.** Dimensiones fundamentales del bienestar psicológico y sus dimensiones teóricas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ryff (2018) y Velasco (2016).

En este modelo, Ryff (2018) contrasta los aspectos del bienestar que tienen que ver con la “eudemonía” (referente al potencial humano, al crecimiento personal, a contar con un propósito de vida) y, por otra parte, con las formulaciones “hedonistas” (relacionadas con la felicidad y el estado afectivo positivo de los individuos, ligado a la parte emocional y placentera).

Ryff (2018) sugiere aplicar intervenciones que promuevan la eudemonía en los contextos académicos. Recomienda que se tome en cuenta la forma en la que las artes (literatura, poesía, música, cine, filosofía y teología) pueden contribuir a forjar vidas plenas, llenas de sentido y socialmente responsables, impactando positivamente en distintos aspectos del bienestar pues señala que este tipo de terapias son capaces de reducir los niveles de estrés en los estudiantes al mismo tiempo que enriquecen sus vidas.

Los seis componentes clave del modelo de bienestar de Ryff (2018) son: autonomía, control ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito en la vida y autoaceptación. El perfil de todos ellos está dado por las características sociodemográficas de los individuos que se analicen, entre las que se encuentran: edad, sexo, nivel socioeconómico, cultura

y grupo étnico al que pertenecen, así como por las experiencias y acontecimientos que han vivido, hayan sido estos planificados o inesperados o, simplemente, parte de la transición hacia nuevas etapas de la vida. A continuación, se sintetiza cada uno de ellos.

**2.2.1.1 Autonomía.** Para que las personas sean plenamente funcionales deben ser independientes, tener autodeterminación y ser capaces de autorregularse. Deben percibir que su vida se rige por sus propias convicciones (Ryff, 2018). Los individuos alcanzan su funcionamiento pleno cuando no necesitan de la validación de los otros para estar bien, pues se evalúan a ellos mismos de acuerdo con sus propios estándares. Además, a medida que crecen, se preocupan más por sí mismos, se liberan de alguna manera de las normas que rigen la vida cotidiana y esto les da un cierto sentido de libertad (Ryff, 2018).

**2.2.1.2 Control ambiental.** Este elemento se refiere a la habilidad que tienen las personas para lograr un equilibrio entre su mundo interior y su mundo exterior, poder elegir o crear ambientes que les sean favorables y que satisfagan sus necesidades psíquicas, siendo, también, capaces de controlar ambientes complejos mediante sus acciones físicas y mentales (Ryff, 2018). Esta participación activa, para controlar los ambientes en los cuales se desarrollan, es un elemento clave para tener una buena salud mental (Ryff, 2018). Aquí se incluye el tema de la resiliencia, a la que Ryff define como la capacidad del individuo para, al enfrentar un cúmulo de adversidades, lograr mantener o recuperar la salud y el bienestar.

**2.2.1.3 Crecimiento personal.** Este aspecto tiene que ver con lograr el potencial personal, con la autorrealización, el funcionamiento pleno, darse cuenta de quién es uno en realidad y, por último, la actualización de uno mismo, a medida que los individuos pasan de un periodo a otro de sus vidas, enfrentando nuevos retos y realizando distintos tipos de tareas (Ryff, 2018). Impacta positivamente en la salud mental de las personas.

**2.2.1.4 Relaciones positivas con otros.** Se considera que la capacidad para amar es un punto central para que los individuos tengan una mente sana, al igual que estar conectados a los otros, sentir empatía, afecto, crear amistades profundas y relacionarse de una forma cálida y cercana con ellos, pues son estas habilidades las que hacen que la vida valga la pena vivirse (Ryff, 2018).

**2.2.1.5 Propósito en la vida.** Tener un propósito claro en la vida, algo que le dé significado, ayuda a las personas a tener una buena salud mental, puesto que da intencionalidad a sus vidas, sirviéndoles como una guía para vivir y experimentar un crecimiento personal (Ryff, 2018). Los propósitos varían dependiendo de la etapa de la vida en la que se encuentren los individuos, siendo aún más relevante esta búsqueda por darle significado a la existencia, cuando se enfrentan situaciones adversas, llenas de sufrimiento (Ryff, 2018).

**2.2.1.6 Autoaceptación.** Por último, contar con una buena concepción de sí mismo es también importante para que las personas tengan una mente saludable y un funcionamiento óptimo. Aquí, el bienestar se logra cuando estas se aceptan a sí mismas, tanto en sus fortalezas como en sus debilidades, en su pasado y en su presente, reconociendo lo que les agrada de sí mismas y lo que no les gusta (Ryff, 2018).

## **2.2.2 Modelo de Bienestar Subjetivo**

Este segundo modelo de bienestar, el del bienestar subjetivo, fue diseñado por Diener, uno de los investigadores pioneros en el estudio de la felicidad, quien consiguió medirla mediante el concepto al que llamó *bienestar subjetivo* (*Subjective Well-Being* o, SWB, por sus siglas en inglés). El bienestar subjetivo “consiste en las evaluaciones cognitivas y afectivas que hace una persona respecto de su propia vida” (Diener et al., 2009, p. 187) y que, también, se refiere a “los factores que llevan a las personas a pensar y a experimentar sus vidas de maneras positivas en contraposición a las maneras negativas” (Diener, et al., 2018, p. 1).

Diener menciona que, en general, nadie puede juzgar mejor que la persona a la que se le pregunta si es feliz o no, si ésta en realidad lo es, o no, y argumenta que, si la gente cree que es feliz, entonces lo es (Pursuit of happiness, 2022, párrafo 10). Lo anterior debido a que, cuando las personas reflexionan acerca de sus vidas como un todo, o bien, toman en cuenta solo un área específica de ésta (salud o trabajo, por ejemplo) o hacen la comparación, partiendo desde el punto de referencia de sus propios estándares, de lo que representa una buena vida (Diener et al., 2018). Así pues, son los individuos, y no el investigador, quienes determinan lo que les da satisfacción en la vida.

Diener sostiene que el bienestar subjetivo se compone de tres elementos importantes: un estado afectivo positivo (relacionado con los sentimientos placenteros), un estado afectivo negativo (que tiene que ver con los sentimientos dolorosos) y, por último, la satisfacción con la vida, conformada por una evaluación imprecisa del balance entre los estados afectivos positivos y negativos en la vida de las personas y una estimación de qué tan bien se encuentran sus vidas respecto a la altura de las aspiraciones y metas que tienen (Pursuit of happiness, 2022, párrafo 11). En este modelo de bienestar subjetivo, “las personas están satisfechas con sus vidas mientras tengan acceso a los suficientes recursos materiales, cognitivos, espirituales y para relacionarse, que les permitan satisfacer sus necesidades y deseos personales” (Diener et al., 2018, p. 3). El autor destaca que la felicidad se incrementa en tanto que disminuye la brecha entre aquello a lo que las personas aspiran, y lo que consiguen, lo cual puede lograrse, ya sea porque aumentan sus logros, o bien, porque moderan sus aspiraciones (Myers y Diener, 2018).

A pesar de la naturaleza subjetiva de este estudio del bienestar propuesto por Diener, ha sido posible usar métodos científicos para dar validez a los resultados. Se han usado escalas de satisfacción con la vida y se les ha preguntado a las personas qué tan felices son. El bienestar

subjetivo se ha medido mediante auto-reportes hechos por los participantes en los estudios, en los cuales utilizan escalas de medición para dar una calificación, tanto a sus experiencias, como a sí mismos y, por otra parte, mediante reportes que llenan informantes que validan o no las respuestas dadas por los participantes respecto a su nivel de felicidad (Diener et al., 2018).

Los estudios realizados recientemente han podido medir, en tiempo real, las experiencias vividas por los participantes. También, se ha empleado la tecnología para medir su actividad cerebral al recordar lo que hicieron durante el día y se ha incluido el uso de grandes cantidades de datos provenientes de Internet para analizar el uso de palabras que reflejan emociones positivas o negativas para medir el bienestar subjetivo de los individuos (Myers y Diener, 2018). Los resultados de estas investigaciones han resaltado el papel tan importante que juega el medio, para elevar o disminuir el nivel de bienestar que experimentan las personas, quedando de manifiesto que existen muchas cosas que el individuo puede hacer para sentirse mejor, o peor (Diener et al., 2018). Se ha demostrado que un medio ambiente sano (aquel que, por ejemplo, cuenta con áreas verdes y aire puro), eleva los niveles de bienestar subjetivo de las personas (Diener et al., 2018).

Myers y Diener (2018) afirman que el hecho de que los individuos se sientan satisfechos con sus vidas y que experimenten una felicidad subjetiva repercute, no únicamente en un mejor funcionamiento de ellos, sino también de la sociedad de la cual forman parte. Lo anterior se debe a que “la felicidad no es solo deseable como un fin en sí mismo, sino como un medio para obtener otros fines que también son benéficos” (Myers y Diener, 2018, p. 224). Las personas que son felices tienden a relacionarse mejor con los otros, a cultivar relaciones positivas con ellos, a tener un sistema inmunológico más fuerte, a mostrar conductas más saludables, a ser más eficientes en el trabajo y a ser ciudadanos más comprometidos (Myers y Diener, 2018).

Los resultados obtenidos por Diener y otros investigadores señalan que es posible asociar un

índice elevado de bienestar subjetivo a “una buena salud, mayor longevidad, mejores relaciones sociales, desempeño en el trabajo [y] creatividad” (Diener, et al., 2018), así como una mayor resiliencia. El autor sostiene que el nivel de ingreso no tiene una correlación elevada con la felicidad, puesto que únicamente sirve para satisfacer las necesidades básicas de los individuos hasta cierto punto, mientras que, por otra parte, las relaciones sociales sí pueden hacer sentir mejor a las personas de forma permanente, permitiéndoles elevar su nivel de bienestar significativamente si, de forma cotidiana, cultivan una relación cercana con un amigo, por mencionar un ejemplo (Pursuit of happiness, 2021, párrafos 5 y 7). Finalmente, Myers y Diener (2018) indican que es posible que las personas construyan su propia felicidad cultivando la gratitud, el optimismo y las conductas sociales positivas.

### 2.3 Modelo PERMA

Alrededor de una década después de la publicación del libro *La auténtica felicidad* (2003) y de haber puesto a prueba sus supuestos, Seligman reformuló su teoría en su libro *Flourish* (2011): puso al bienestar como el centro de atención de la psicología positiva. Es decir que ahora el crecimiento personal y no la satisfacción con la vida se convierte en el objetivo a alcanzar (Barahona et al., 2013). En esta teoría, el bienestar está compuesto por los elementos que constituyen el modelo PERMA (por las palabras que lo forman, en inglés: *Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning y Accomplishment*). Es decir, por: Emociones positivas, Involucramiento, Relaciones Positivas, Sentido y Logros. Ver Figura 3.

<b>P</b> <b>positive emotions</b> <i>(emociones positivas)</i>	<b>E</b> <b>engagement</b> <i>(involucramiento)</i>	<b>R</b> <b>relationships</b> <i>(relaciones positivas)</i>	<b>M</b> <b>meaning</b> <i>(significado)</i>	<b>A</b> <b>accomplishment</b> <i>(logro)</i>
--	---	---	--	---

**Figura 3.** Elementos que constituyen el modelo PERMA de bienestar.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Seligman (2011).

Seligman afirma que el individuo florece cuando estos elementos están presentes, pero

advierde que se debe tomar en cuenta que cada individuo los valora de forma distinta, por lo que no hay una combinación que se pueda llamar “correcta” (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015). Por esta razón, la psicología positiva ayuda a los individuos a identificar aquello que tiene más valor para ellos y les ayuda a maximizar eso que consideran valioso. Seligman también menciona que es posible medir y enseñar estos elementos (Redes Sociales Universidad del Sinú, 2015). La medición se realiza mediante el uso de cuestionarios desarrollados en el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania dirigido por el propio Seligman (disponibles en el sitio web [authentichappiness.sas.upenn.edu](http://authentichappiness.sas.upenn.edu)). Estos instrumentos relacionados con la Auténtica Felicidad (*Authentic Happiness*) miden tanto las fortalezas de carácter, como los distintos aspectos que conforman la felicidad y el bienestar (Positive Psychology Center, 2017).

Ver Figura 4 y Figura 5.

**1.** Grupo #1

- Me siento como un/a fracasado/a.
- No me siento como un/a ganador/a.
- Siento que he triunfado más que la mayoría de la gente.
- Cuando miro hacia atrás en mi vida, todo lo que veo son victorias.
- Siento que soy extraordinariamente exitoso.

**2.** Grupo #2

- Normalmente estoy en un mal estado de ánimo.
- Normalmente estoy en un estado de ánimo que no es bueno ni malo.
- Normalmente tengo un buen estado de ánimo.
- Normalmente tengo un muy buen estado de ánimo.
- Normalmente tengo un estado de ánimo increíblemente bueno.

**3.** Grupo #3

- Cuando estoy trabajando, presto más atención a lo que sucede a mi alrededor que a lo que estoy haciendo.
- Cuando estoy trabajando, presto la misma atención a lo que sucede alrededor que a lo que estoy haciendo.
- Cuando estoy trabajando, presto más atención a lo que estoy haciendo que a lo que sucede a mi alrededor.
- Cuando estoy trabajando, casi no me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor.
- Cuando estoy trabajando, presto tanta atención a lo que estoy haciendo que el mundo exterior deja prácticamente de existir.

**Figura 4.** Ejemplos de ítems del Inventario de la Felicidad Auténtica (*Authentic Happiness Inventory*).

8. Nunca dejo una tarea antes de terminarla.
- Muy parecido a mí
  - Algo parecido a mí
  - Neutro
  - Algo diferente a mí
  - Muy diferente a mí
9. Siempre cumplo mis promesas.
- Muy parecido a mí
  - Algo parecido a mí
  - Neutro
  - Algo diferente a mí
  - Muy diferente a mí
10. Nunca estoy demasiado ocupado cuando se trata de ayudar a un amigo.
- Muy parecido a mí
  - Algo parecido a mí
  - Neutro
  - Algo diferente a mí
  - Muy diferente a mí

**Figura 5.** Ejemplos de ítems del Cuestionario VIA de Fortalezas Personales (*VIA Survey of Character Strengths*).

Respecto a la enseñanza de estos elementos, Seligman (2011) sostiene que ahora es posible “enseñar las habilidades del bienestar, cómo sentir más emociones positivas, encontrarle un sentido a la vida, mejorar las relaciones y conseguir logros más positivos, [por lo que] los centros educativos de todos los niveles deberían enseñar tales aptitudes” (pp. 83-84) puesto que los tres pilares que dan sustento a la psicología positiva involucran: las emociones positivas, las fortalezas y virtudes de los individuos (Seligman, 2002, p. xi).

### **2.3.1 Emociones Positivas (*Positive Emotions*)**

De acuerdo con Fredrickson, la amplia gama de emociones positivas que existen, entre las que se encuentran desde el júbilo y la alegría hasta el agradecimiento, la serenidad, tranquilidad, inspiración, cercanía a otra persona, etcétera, nos hacen más conscientes, amplían nuestra visión del mundo, nos permiten identificar más posibilidades, ser más creativos, recuperarnos de

situaciones adversas con mayor rapidez, tener más confianza, buscar acuerdos donde todos ganen y estar más a tono con nuestras necesidades y las de los otros (Greater Good Science Center, 2011).

Observamos que las emociones juegan un papel muy importante en la vida de los individuos, puesto que afectan el desarrollo de su personalidad y su salud física y mental. Dentro del campo de la educación, Pekrun (2014) afirma que “las emociones controlan la atención de los estudiantes, influyen en su motivación por aprender, modifican su elección respecto a las estrategias de aprendizaje y afectan su autorregulación en el proceso de aprendizaje” (p. 6) mientras que Adler (2017) señala que “las emociones positivas generan pensamiento creativo y holístico, y atención plena” (p. 52). Es decir que las emociones influyen en el aprendizaje de los estudiantes y en su capacidad para obtener logros. Reivich (2017) sugiere retroalimentar de forma positiva a los estudiantes para generar emociones positivas. Así, por ser el aula un lugar en el que convergen una gran variedad de emociones (tanto las que los estudiantes traen consigo generadas por sucesos externos que les impactan, como aquellas que experimentan dentro del salón de clases) resulta imprescindible comprenderlas y cultivar aquellas emociones que promuevan el bienestar de estudiantes y maestros.

Pekrun (2014) señala que se deben fomentar aquellas emociones que promueven el aprendizaje (entre ellas el placer y la motivación intrínseca por aprender, la emoción generada por el contacto con materiales didácticos novedosos y la autorregulación del aprendizaje) y el desarrollo de los estudiantes, evitando las emociones que pudieran resultar dañinas para ellos. Cuando los estudiantes experimentan emociones positivas, aumenta su flexibilidad, su creatividad y utilizan más su pensamiento crítico. Por ello, es necesario dotarlos de un lenguaje relacionado con sus fortalezas emocionales, ayudándoles a que sean capaces de identificarlas y experimentarlas con mayor profundidad. Pekrun (2014), Guz y Tetiurka (2016) y García-Cabrero (2018) resaltan

los beneficios de que los maestros experimenten emociones positivas en el aula, puesto que, ya que las emociones son contagiosas, cuando el maestro modela su placer por aprender transmite ese gusto a los estudiantes y estos pueden valorarlo también.

Es fundamental que los maestros creen una cultura de progreso en el aula en la que los errores sean vistos como una valiosa oportunidad de aprendizaje y no como fracasos, en donde los estudiantes tengan confianza en que serán capaces de resolver problemas, de comprender los contenidos de las materias y los materiales didácticos si ponen un mayor empeño y dedicación en hacerlo. En síntesis, una cultura en la que los estudiantes tengan confianza en sí mismos; en que pueden mejorar, en que pueden disfrutar el proceso de aprendizaje y ampliar sus conocimientos de los distintos temas y en donde también, celebren con orgullo todos sus logros (incluso los más pequeños).

### ***2.3.2 Involucramiento (Engagement)***

El estado de *Flow* es un estado óptimo de funcionamiento del individuo, en el cual se encuentra totalmente inmerso en la actividad que está desarrollando y en la que participa por una motivación intrínseca, es decir, por el mero placer de hacerla. Kotler (2018) lo define como un estado óptimo de conciencia donde el individuo se siente en su mejor momento y tiene su mejor desempeño. En la experiencia del *Flow*, la sensación del tiempo se distorsiona, pues la atención se centra por completo en el momento presente, tanto, que la persona deja de pensar en todo lo demás, incluso en sí misma. Tiene la sensación de que, lo que hace, lo hace sin esfuerzo y que puede llevar a cabo la tarea en cuestión con un control total gracias a que tiene las habilidades necesarias para participar en dicha experiencia. En este estado, el individuo crece porque tanto su desempeño mental como físico mejora y, por ende, se vuelve más hábil de lo que ya era.

Tomando en cuenta lo anterior, los maestros deben prestar atención a la creación de ambientes de aprendizaje óptimos en los que existan las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan acceder a este estado de *Flow*, pues la satisfacción que obtienen cuando se encuentran en él los motiva a repetir este tipo de experiencias y les permite desarrollar su creatividad. Asimismo, con el fin de facilitar el acceso a este estado, es importante brindarles herramientas para que puedan autorregularse y, al enfrentarse a una situación o problema complejo, lo vean como un reto a vencer y no como una amenaza que es mejor evitar. Cuando los alumnos disfrutan lo que están aprendiendo, tanto porque los materiales como los contenidos didácticos les parecen interesantes y valiosos, toda su atención se centra en la actividad que realizan, siendo esta emoción de gozo lo que les permite acceder al estado de *Flow* (Pekrun, 2014).

Dado que las emociones guían la atención de los individuos hacia el objeto que origina dicha emoción, Pekrun (2014) señala que se requiere prestar atención y promover en los estudiantes únicamente aquellas emociones positivas relacionadas con las tareas o actividades que deban realizar (el placer por aprender o la emoción de trabajar con ciertos materiales didácticos). Esto se debe a que existen otras emociones positivas que pueden distraer la atención de los estudiantes y hacer que su desempeño académico disminuya (como soñar despierto o estar pensando en el orgullo de haber obtenido una buena calificación en otro ejercicio). Por lo anterior, este autor considera que no basta con que los estudiantes se sientan bien, sino que las emociones positivas que experimentan deben estar ligadas a la resolución de problemas cognitivos y al estudio de los materiales didácticos.

### ***2.3.3 Relaciones Positivas (Relationships)***

Establecer y cultivar relaciones con otras personas, así como sentirse conectado con ellas es crucial para darle sentido a la vida (Martela y Steger, 2016). “Las relaciones positivas suponen habilidades

de empatía, cooperación y compromiso por el bienestar de los demás” (Lacunza y Contini, 2016, p. 73). Por esta razón, contar con relaciones positivas dentro del aula eleva los niveles de bienestar físico y mental, tanto de estudiantes como del maestro, y sienta las bases para que haya un ambiente de aprendizaje efectivo en el cual predominen las emociones positivas como: alegría, logro, optimismo, sentimiento de pertenencia, conexión, seguridad y confianza, facilitando con ello que todos los miembros del grupo puedan florecer y ampliar su conocimiento (Roffey, 2012). Es importante que el maestro comparta con sus estudiantes las altas expectativas que tiene de ellos y que se establezca un canal de comunicación que le permita al maestro recibir una retroalimentación por parte de los estudiantes respecto a la forma en que están aprendiendo para poder adecuarse a sus necesidades. De esta forma, mejoran las buenas relaciones que se establecen dentro del grupo, no solo la conducta de los estudiantes, sino también su desempeño académico.

Roffey (2012) habla del capital con el que cuentan las escuelas: capital físico (equipo y edificios), capital humano (conocimientos y habilidades) y capital social (la calidad de las relaciones que se establecen dentro de una comunidad). Define al capital social como “los niveles de confianza, mutua responsabilidad y reciprocidad que la gente experimenta al interactuar con los otros y su sentimiento de pertenencia a una comunidad específica con una identidad y valores compartidos” (Roffey, 2012, p. 92). Esta conexión contribuye a que todos puedan desarrollar su potencial, pues permite el trabajo conjunto para el logro de metas comunes y multiplica los recursos a los que tienen acceso los estudiantes y maestro al haber una mayor participación e intercambio de ideas, información, oportunidades, contactos, consejos y apoyo emocional en un ambiente respetuoso donde se valora la diversidad.

Los beneficios que conlleva la existencia de relaciones positivas dentro del aula ponen de manifiesto la necesidad de que el docente sea consciente de la importancia del papel que estas

juegan. Así, dedicará tiempo a crear los espacios necesarios para que puedan surgir y consolidarse dichas relaciones, tanto entre estudiantes, como entre estudiantes y maestra. Esto se llevará a cabo mediante actividades en las cuales todos puedan expresarse, sentirse satisfechos de saber que sus opiniones y visión del mundo son tomadas en cuenta, en donde sea posible explorar distintos caminos para aprender, para aplicar su conocimiento sin miedo a fallar pues se entiende que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje. El impacto de llevar a cabo esta acción se verá reflejado tanto en el bienestar, como en el desempeño de estudiantes y docente durante las clases pues los estudiantes responden positivamente a aquellos maestros que son alegres, optimistas, que se interesan por ellos y los tratan con respeto (Roffey, 2012).

#### **2.3.4 Significado (Meaning)**

Para Martela y Steger (2016) el sentido de la vida “surge por la red de conexiones, interpretaciones, aspiraciones y evaluaciones que (1) hacen comprensibles nuestras experiencias, (2) dirigen nuestros esfuerzos hacia los futuros deseados, y (3) dan la sensación de que nuestras vidas importan y valen la pena” (p. 538). De acuerdo con estos autores, el concepto de *significado* incluye tres facetas distintas de las experiencias: coherencia, propósito y sentido. Sin una de ellas, argumentan los autores, es difícil hablar de que una vida tiene sentido.

La *coherencia* tiene que ver con encontrarle sentido a la vida, es decir, “formarse una representación mental coherente acerca del mundo, contar con un mapa cognitivo del mundo que tenga sentido a partir de nuestra experiencia” (Martela y Steger, 2016, p. 538). El *propósito* está ligado a las metas, objetivos y la dirección que sigue la vida del individuo, enfatizando que “el propósito hace posible tener una conducta intencional: tener metas y deseos aspiracionales en la vida, que hayan sido elegidos deliberadamente” (Martela y Steger, 2016, p. 538). Por último, el *sentido* tiene que ver con el valor intrínseco de la vida y con tener una vida que valga la pena

vivirse. “Depende de cómo reflexionamos acerca de nuestra vida dentro del contexto de nuestros valores, expectativas y estándares, así como la forma en la que nos ajustamos a esos criterios dadas nuestras circunstancias” (Martela y Steger, 2016, p.538).

Una vida con significado dota al individuo de un camino emocionante que le permite florecer y vivir una vida que vale la pena ser vivida (Steger, 2019), contribuyendo así, a su salud y bienestar (Martela y Steger, 2016). Cuando una persona tiene claridad en por qué hace lo que hace (estudiar, trabajar, etc.) disfruta más realizando esas actividades y obtiene de ellas una mayor satisfacción. Las personas aumentan su rendimiento cuando hacen lo que les interesa y, en el caso de los estudiantes universitarios, “[cuando sus] intereses personales están alineados con la carrera que estudian, obtienen mejores calificaciones y disminuye la probabilidad de que se den de baja” (Duckworth, 2016, p.98). De ahí que la labor del maestro sea crucial en ayudar a sus estudiantes a tomar consciencia de cómo es que pueden aplicar a su vida cotidiana los conocimientos que aprenden en la escuela y subrayar, también, los beneficios que esto aporta a sus vidas. Así, los estudiantes pueden ponerse metas personales concretas por alcanzar, repercutiendo en un mayor compromiso personal y mejores resultados.

La gente que da un sentido a su vida tiene relaciones más sanas con los demás pues sentirse conectado a los otros aumenta la sensación de contar con un propósito (Martela y Steger, 2016) y, por lo tanto, se muestra más dispuesta a ayudarlos, ya que dar sentido a la vida está relacionado con el agradecimiento, la conexión y el crecimiento (Steger, 2019). Es debido a esto que, como afirma Steger (2019), relacionarse con los demás es la razón principal que da sentido a la vida de las personas, aunque no la única, puesto que, en todo momento, es posible encontrar un sentido a todo lo que nos rodea. Por ello se vuelve imprescindible que los maestros promuevan la

comunicación y la interacción entre sus estudiantes y que busquen crear y fortalecer relaciones de apoyo entre ellos.

De acuerdo con Steger (2018), las personas constantemente están dando significado, tanto a lo que las rodea, como a ellas mismas. Habla de un significado que fluye, que viene y va, así como de la existencia de las múltiples oportunidades que tienen los individuos para construir eso que dé sentido a su vida. En este punto, es relevante que los maestros integren distintos tipos de actividades a su práctica docente pues, de esta forma, ofrecerán a sus estudiantes un mayor número de oportunidades para dar sentido a lo que hacen en la escuela, a su identidad como estudiantes. Cuando el individuo tiene claro el impacto que genera lo que hace, esto le permite obtener un mayor gozo de las tareas que realiza y, por consiguiente, lo refleja en un mejor desempeño.

### **2.3.5 Logro (*Achievement*)**

Tener metas que cumplir y cumplirlas hace que los individuos experimenten un sentimiento de logro, satisfacción y plenitud. Esto, a su vez, los motiva a florecer, a crecer. Dweck distingue entre dos tipos de mentalidades que tienen todas las personas. Acuñó los términos “*mentalidad fija*” y “*mentalidad de crecimiento*” para diferenciarlas, siendo esta última la que permite alcanzar los logros de mayor importancia (Dweck, 2017, p.15). Una persona con mentalidad fija cree que ha nacido con una cantidad fija de habilidades e inteligencia que tienen un límite y no pueden cambiarse. Por otra parte, cuando una persona tiene una mentalidad de crecimiento está convencida de que puede desarrollar todas sus habilidades (incluso las más básicas) con entrenamiento, haciendo preguntas, utilizando buenas estrategias, apoyándose en tutores para aprender lo que no sabe, etc. Por esta razón, cuando los estudiantes creen que sí es posible ser más listos y más hábiles, tienen claro que es el esfuerzo lo que les da esa fortaleza, están motivados a dedicar más tiempo y

empeño a lo que hacen, eventualmente estas acciones los llevan a tener un mejor rendimiento académico.

Duckworth (2016) afirma que la mentalidad de crecimiento y la combinación entre perseverancia y pasión (*grit*) van de la mano, ya que una persona con mentalidad de crecimiento cree que puede aprender cómo hacer mejor las cosas. Se ha demostrado que esta forma de pensar, al igual que el optimismo, hacen la diferencia en todas las áreas de la vida. Con una mentalidad de crecimiento “es más factible que los estudiantes tengan un buen desempeño escolar, que gocen de una mejor salud emocional y física, y que tengan relaciones sociales positivas más estrechas con otras personas” (Duckworth, 2016, p. 181). En este sentido, García-Cabrero (2018) subraya el papel que juega la perseverancia en el cumplimiento de los objetivos a largo plazo, al señalar la relación que existe entre la perseverancia y la autorregulación, siendo más factible posponer las recompensas inmediatas cuando las personas son conscientes de la conexión que existe entre sus emociones, pensamientos y acciones.

En la actualidad, opina Dweck, dada la incertidumbre y los desafíos que existen en el mundo se hace necesario “enseñar a nuestros estudiantes a que disfruten con los retos [y] aprendan a desenvolverse ante los desafíos” (AprendemosJuntos, 2018), pues quienes tienen una mentalidad de crecimiento se sienten motivados a superar dificultades ya que son conscientes de la forma en que éstas contribuyen a mejorar sus habilidades. Lo anterior se explica debido a que una mentalidad de crecimiento hace que la adversidad pueda comprenderse desde una visión optimista, lo cual “lleva a las personas a perseverar y a buscar nuevos retos que en última instancia las harán más fuertes” (Duckworth, 2016, p. 192). Esta forma distinta de percibir a la adversidad contribuye a que los individuos sean resilientes ante los obstáculos, es decir, a que tengan la habilidad de perseverar y adaptarse a las situaciones cuando las cosas van mal y que Reivich y Shatté (2002)

consideran, es la clave del éxito para sentirse feliz y satisfecho en la vida.

Después de analizar los tres modelos de bienestar descritos anteriormente: el Modelo de Bienestar de Ryff, el Modelo de Bienestar Subjetivo propuesto por Diener y, por último, el modelo PERMA de bienestar planteado por Seligman, en la presente investigación se decidió utilizar este último (como se verá en los siguientes capítulos) por ser el adecuado para enseñar habilidades para la vida y, al mismo tiempo, mejorar el desempeño académico, resultando óptimo para cumplir con el objetivo de este trabajo: fomentar el desarrollo de HSE en los estudiantes y la motivación para aprender inglés. Esto, aunado a la posibilidad de relacionar los cinco elementos del modelo PERMA (emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, significado y logro) con todos los temas y las actividades del curso de Cultura México-Estados Unidos en el cual se aplicó la intervención.

#### **2.4 Habilidades Socioemocionales**

Luna (2015) menciona que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al hablar de la necesidad de contar con un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI que sea capaz de afrontar los desafíos mundiales, pone de relieve la necesidad de incluir a las habilidades del siglo XXI dentro de los procesos de aprendizaje actuales. Destaca entre ellas tres categorías: competencias personales (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), competencias sociales (trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y competencias de aprendizaje (gestión, organización, capacidades metacognitivas y habilidad de convertir las dificultades en oportunidades).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) resalta el papel de las habilidades socioemocionales (HSE), también llamadas no cognitivas o habilidades del siglo XXI, como reconocimiento a la importancia del papel que desempeñan al hacer posible el progreso

de las sociedades (OCDE, 2016), puesto que influyen en el éxito académico, personal y profesional de los individuos, siendo su impacto en estas áreas igual o incluso mayor al generado por las habilidades cognitivas (García-Cabrero, 2018). En el ámbito laboral, se ha observado que los trabajadores con mayores HSE perciben mejores salarios y cuentan con mayores beneficios en sus lugares de trabajo (García-Cabrero, 2018).

Son altamente valoradas por los empleadores, especialmente, la capacidad para trabajar en equipo y la habilidad para comunicarse de forma oral. De acuerdo con Estrada et al. (2016) los individuos deben:

[...] ser capaces no solo de desplegar capacidades relativas a la toma de decisiones sino de valorar las consecuencias de dichas decisiones, tanto para sí mismos como para los otros, anteponiendo el interés general al individual [...] para] generar confianza en el grupo con el que se trabaja” (p. 56).

Los resultados obtenidos en un estudio del Banco Mundial (2015) señalan que “la determinación (entendida como la perseverancia para lograr objetivos a largo plazo) es la principal habilidad buscada por las organizaciones” (párrafo 3), seguida de la adaptabilidad, la capacidad para trabajar en equipo, la honestidad y la proactividad.

En el reporte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Desconectados*, Bassi, et al. (2012) subrayan la necesidad de que las escuelas en América Latina desarrollen, en niños y jóvenes, las competencias requeridas para que tengan éxito en el mundo laboral y sean capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad. De lo contrario, no se les estará dotando de las habilidades necesarias para navegar y adaptarse a los entornos cambiantes que se presentarán en el futuro pues las HSE tienen un impacto positivo en el aprendizaje y los logros presentes y futuros de los individuos (Huerta, 2019). Estos autores entienden por HSE: “aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y que usualmente se consideran

*blandas*” (Bassi, et al., 2012, p. 80). Destacan el hecho de que motivación y perseverancia, ambas HSE, estimulan el aprendizaje y tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Debido a la importancia que tienen las HSE, México incorporó la educación socioemocional al currículo formal de la educación obligatoria en este país (educación básica y media superior) en el ciclo escolar 2018-2019, de acuerdo con lo establecido en el Nuevo Modelo Educativo. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) define a las HSE como “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” (párrafo 4). Son herramientas útiles para la vida y el bienestar, que sirven a los individuos para relacionarse con los otros, pero, también, les ayudan a relacionarse consigo mismos (TV UNAM, 2018).

Algunos ejemplos de HSE se muestran en la Tabla 4. La conciencia social comprende la empatía, la toma de perspectiva y la escucha activa (SEP, 2019).

**Tabla 4**  
*Ejemplos de habilidades socioemocionales (HSE)*

<b>EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES</b>	
1. Liderazgo	2. Creer en uno mismo
3. Curiosidad	4. Saber colaborar con otros
5. Creatividad	6. Lograr lo que uno se propone
7. Sociabilidad	8. Toma responsable de decisiones
9. Conciencia social	10. Habilidades para relacionarse con otros
11. Autoconocimiento	12. Mentalidad de crecimiento ( <i>growth mindset</i> )
13. Perseverancia ( <i>grit</i> )	14. Autocontrol/Autorregulación ( <i>self-regulation</i> )

Fuente: Elaboración propia, a partir de García-Cabrero (2018).

Para García, un beneficio adicional de enseñar las HSE en las escuelas reside en el hecho de que, si bien existen estudios que dicen que el nivel socioeconómico afecta el rendimiento escolar de los estudiantes, también hay evidencia de que el efecto del nivel socioeconómico y del capital

cultural sobre el desempeño académico, difiere dependiendo de las HSE con las que cuentan los individuos (TV UNAM, 2018). Por eso considera que ayudar a las personas más vulnerables a desarrollar estas herramientas traería consigo nuevas oportunidades para ellas, oportunidades a las que, de otra forma, no tendrían acceso (TV UNAM, 2018). Diversas investigaciones han demostrado la importancia del desarrollo de HSE como un factor clave para que una persona tenga éxito en la vida e inclusive, para que las personas en condición de pobreza puedan salir de ella al lograr conseguir un mejor trabajo y tener un mejor desempeño en él (Banco Mundial, 2015).

Las HSE influyen en la forma de pensar de los individuos y, puesto que involucran emociones, se ven reflejadas en su conducta y en sus acciones, impactando, dentro del contexto escolar, en aspectos como el “logro, rendimiento y éxito académico, así como en mejores aprendizajes” (Treviño, et al., 2019, p. 34). Estrada et al. (2016) y Huerta (2019) subrayan que la educación debe prestar atención al desarrollo integral de los estudiantes, a su desarrollo personal, social y profesional. Esto implica desarrollar sus HSE de forma intencional pues la capacidad de los estudiantes para reconocer sus emociones y las de los demás, así como la de transformar un estado de ánimo negativo en uno positivo influye en su salud mental. “Es precisamente este equilibrio psicológico el que ha sido relacionado con el rendimiento académico” (Treviño, et al., 2019, p.33).

Por lo anterior, el paradigma educativo actual, centrado en el aprendizaje cognitivo, debe cambiar para reconocer, dentro de las aulas, el papel esencial que juegan las emociones en el proceso de aprendizaje al influir en la forma en la que los estudiantes aprenden y toman decisiones (Treviño, 2019). Cuando éstos experimentan emociones positivas, es más fácil que puedan solucionar problemas, que se involucren en las actividades escolares y que tengan una mejor autorregulación, mientras que, experimentar emociones negativas, va en detrimento de su

rendimiento académico (Valencia, 2015). Es importante señalar también que, tanto las habilidades emocionales como las habilidades cognitivas, actúan en conjunto, se estimulan entre ellas, creando ambientes que favorecen el aprendizaje (Treviño, 2019).

García-Cabrero (2018) señala que “referirse a las HSE como habilidades tiene la connotación de la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento” (p.5), es decir que es posible aprenderlas y mejorarlas. En el ámbito escolar, se ha comprobado que el aprendizaje de HSE incrementa el desempeño académico, genera un ambiente positivo dentro del aula y previene situaciones de riesgo en los estudiantes como son el abandono escolar, drogadicción y violencia, entre otros (SEP, 2019). Esto, debido a que el sentimiento de pertenencia a un grupo, en donde las relaciones entre compañeros y entre estudiantes y maestros es buena, permite que se forme una red de apoyo en la que los distintos miembros del grupo se interesan por los otros, colaboran entre ellos y velan por el bienestar de todos, lo cual los motiva a perseverar en la realización de tareas difíciles, o bien, en salir adelante en situaciones que implican un gran reto para ellos.

Estrada et al. (2016) destacan la importancia de que se utilicen técnicas de trabajo grupal que permitan lograr este objetivo. Aquí, los maestros juegan un papel importante, pues son ellos quienes deben enseñar y modelar estas habilidades de forma clara a sus estudiantes. Además, pueden promover el aprendizaje cooperativo, creando los espacios y dedicando tiempo específico para que los estudiantes interactúen y colaboren entre ellos buscando que conecten sus emociones y afectos al proceso de aprendizaje para que este se vuelva más significativo (Estrada, et al., 2016). Se ha demostrado que la interacción de los estudiantes tiene una gran influencia sobre “variables educativas como: el proceso de socialización, la adquisición de competencias o destrezas vinculadas con el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la autoestima o el rendimiento académico, entre otras” (Estrada, et al., 2016, p. 44). Además, el trabajo cooperativo también

promueve la resolución de conflictos, la responsabilidad, el que los estudiantes aprendan a escucharse entre sí, a organizarse y a distribuirse el trabajo.

El desarrollo de las HSE mencionadas anteriormente contribuye a la formación de los alumnos como ciudadanos globales, un objetivo que se busca alcanzar al utilizar el inglés como medio de instrucción (EMI) para facilitar el proceso de internacionalización, como se verá a continuación.

## **2.5 Inglés como Medio de Instrucción (*English-Medium Instruction*, EMI)**

El Inglés como Medio de Instrucción (EMI), es una metodología de enseñanza. EMI se refiere al “uso del inglés para enseñar contenido académico (distinto al inglés en sí mismo) en países o jurisdicciones donde la primera lengua de la mayor parte de la población es diferente al inglés” (Macaro et al., 2018, p. 37). En EMI, usar el inglés como medio de instrucción no tiene por objetivo desarrollar el lenguaje sino ayudar a los estudiantes a aprender el contenido de distintas disciplinas. El inglés es únicamente la herramienta que utilizan los alumnos para comunicarse con los demás. Así es como EMI promueve la adquisición natural del lenguaje y el desarrollo de las competencias lingüística bilingüe y multicultural (pues el aprendizaje de una lengua conlleva el de la cultura del país o de los países donde se habla).

En los cursos donde se usa EMI, “la presentación del contenido, la interacción que ocurre cuando todo el grupo está presente, los materiales didácticos y la presentación y evaluación de los resultados de aprendizaje (presentaciones orales, tareas, exámenes) deben ser en inglés” (como se citó en Oxford EMI Training, s/f.). Sin embargo, en situaciones específicas y de forma limitada, es posible utilizar otros idiomas para facilitar tanto la comprensión de un tema como el intercambio de ideas entre compañeros (al trabajar en parejas o en equipo), o bien, en la comunicación maestra-estudiante.

EMI se usa en distintos países, principalmente en Europa, donde surgió como resultado del Proceso de Bologna. El objetivo de este proceso fue “crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES o, en inglés, *European Higher Education Area*) que [promoviera] el sistema de educación superior europeo alrededor del mundo, para aumentar su competitividad internacional” (Università Di Bologna, s.f., párrafo 3). Los 49 países miembros del EEES tienen como propósito aumentar la movilidad de profesores y estudiantes, así como facilitar la empleabilidad (EHEA, s.f., párrafo 1).

### ***2.5.1 Inglés como Medio de Instrucción (EMI) en Educación Superior***

En un mundo cada vez más globalizado y con un mercado en ascenso de estudiantes internacionales en el área de educación superior, EMI es un factor clave en el proceso de internacionalización de las universidades pues les ayuda a desarrollar su perfil internacional al hacer posible que oferten, en inglés, parte de sus programas de licenciatura y posgrado. Posada (2020) afirma que al crear ecosistemas bilingües para la práctica del idioma y cultura extranjera, EMI ayuda a formar a los estudiantes como ciudadanos globales (RCI ASCUN, 2020), facilitando la movilidad estudiantil y académica. Cabe señalar que el inglés, además de ser una lengua internacional, es el idioma más usado en la publicación de artículos científicos, siendo las revistas de mejor *ranking* aquellas que publican en este idioma. Por eso, contar con lo anterior aumenta el prestigio del que gozan las universidades.

Al crear ambientes dentro del aula donde los alumnos locales se comunican en inglés, EMI los prepara para poder estudiar y/o trabajar en el extranjero, en un ambiente internacional y, al hacerlo, aumenta la competitividad y la empleabilidad que tendrán en el mercado laboral mundial. En este contexto de internacionalización, autores como Sancho-Esper et al. (2018) coinciden en señalar que el EMI se ha utilizado para mejorar la competitividad de las universidades y así atraer

a un mayor número de estudiantes internacionales. Esto, gracias a que aumenta su visibilidad internacional.

Tomando en cuenta la importancia que tiene que los estudiantes sean competentes para comunicarse en inglés, el siguiente apartado plantea la necesidad de prestar atención al papel que desempeña la motivación en el aprendizaje de lenguas.

## **2.6 Motivación en el Aprendizaje de Lenguas.**

La motivación es fundamental para realizar cualquier actividad pues es el impulso que lleva a los individuos a tomar una acción determinada. En el aprendizaje del inglés, por ejemplo, la motivación es el deseo de aprender y el motor que impulsa a los estudiantes a realizar actividades específicas para conseguir una meta concreta. En ella influyen “factores internos como el gozo, la curiosidad, tener una actitud positiva hacia la lengua y la cultura de los países donde se habla, la autoeficacia y la competitividad. [También, existen] factores externos como calificaciones, las recompensas, materiales didácticos interesantes, educación y carrera” (Tohsaman, 2020). Para Gardner (1985), la motivación se refiere a la combinación entre tener un objetivo, el deseo de aprender un idioma, el intento por conseguirlo y la existencia de una actitud positiva hacia el aprendizaje del mismo, que tiene que ver con el deseo de la persona por formar parte de la comunidad que habla el idioma que quiere aprender. Gozar aprendiendo de la cultura de dicho grupo y su idioma es otro factor que mantiene elevada la motivación de los estudiantes por aprender (Wu et al., 2011).

Un estudiante motivado asiste a clase, tiene la disposición para abrir su mente a nuevas ideas y formas de trabajar, ve oportunidades de crecimiento en lo que hace, muestra interés en participar y en esforzarse por comprender, toma acciones concretas para poner en práctica el nuevo conocimiento y siente entusiasmo por continuar aprendiendo. Además, celebra cada éxito que se

presenta en el camino pues sabe que el objetivo primordial es que emprenda acciones que le permitan desarrollar sus competencias. Incluso, si esas acciones no resultan perfectas, sigue intentando pues lo que importa es continuar avanzando para acercarse a la meta.

Sin motivación por parte de los estudiantes o de los docentes, no hay aprendizaje. Khaydarova (2020) sostiene que la enseñanza en el aula implica un intercambio de emociones entre maestros y estudiantes y no únicamente la generación de nuevos conocimientos, poniendo en evidencia la importancia de las actitudes de los docentes hacia sus alumnos. Por eso es importante que, dentro de su práctica, los docentes utilicen distintas estrategias que hagan que sus estudiantes sientan deseos de aprender y que se mantengan así durante el curso. Claro está que también se deberán prestar atención a cambios o innovaciones que puedan realizar dentro del aula (física o virtual) o en las actividades que los estudiantes realizan fuera de ella para, de esta forma, elevar el nivel de motivación de los miembros del grupo pues la motivación es contagiosa y crea un ambiente de trabajo agradable y relajado.

Los docentes de inglés deben ayudar a sus estudiantes a tomar consciencia de la importancia de hablar este idioma al compartir con ellos las ventajas que ser capaces de comunicarse en esta lengua aportará a sus vidas. Cuando los estudiantes se dan cuenta de las oportunidades que se les presentan, o bien, aquellas a las que dejan de tener acceso si no son competentes para comunicarse en inglés, tienen una motivación adicional para aprenderlo. De igual forma, es importante que los maestros acerquen a sus estudiantes a la cultura de los países de habla inglesa para generar en ellos una mayor curiosidad e interés por aprender su idioma.

Para aumentar la motivación de los estudiantes, debe tomarse en cuenta lo planteado por Gardner y Lambert (1972). Dichos autores afirman que, para que los estudiantes se encuentren motivados a aprender, deben, en primera instancia, creer que pueden lograrlo. Además, deben

encontrar un propósito en el aprendizaje, saber que es significativo aquello que están estudiando, trabajar con materiales y en actividades que les resulten interesantes (acordes a su nivel de competencia y ligeramente más complejos para que representen un reto y les brinden la oportunidad de aprender y crecer), sentir que están en un ambiente seguro, ser conscientes de que aprenden para beneficio propio y no del docente, ser capaces de tomar decisiones y de responsabilizarse por lo que hacen, además de sentirse reconocidos y experimentar más éxitos que fracasos en este proceso.

Khaydarova (2020) considera que los docentes deben enseñar a los estudiantes a tomar una gran meta y dividirla en pequeños objetivos a cumplir porque esto los hará sentirse capaces de superar sus retos y los motivará a continuar aprendiendo. También, señala que deben dar retroalimentación a todos los alumnos por igual (sin hacer distinciones entre los estudiantes más avanzados y los menos avanzados) para que puedan mejorar su desempeño pues con ello aumentarán la confianza en sí mismos. Por último, la autora menciona al trabajo en parejas o en equipos como una de las formas más eficaces para motivar a los estudiantes a aprender pues fomenta la colaboración e interacción entre ellos, generando un ambiente de confianza en el que disminuye el estrés de los estudiantes al aprender de y junto con sus pares.

## **2.7 Estrategias Didácticas dentro de la Educación Positiva**

Seligman et al. (2009) definen a la educación positiva como una educación orientada a desarrollar habilidades tradicionales, pero también, habilidades para lograr el bienestar. Es un enfoque educativo, basado en la ciencia del bienestar y la felicidad, que prepara a los estudiantes con habilidades para la vida, enseñándoles a tener: una mentalidad de crecimiento, optimismo, resiliencia, perseverancia (*grit*), compromiso, atención plena (*mindfulness*) y autorregulación. También, les ayuda a descubrir sus fortalezas individuales, a saber cómo capitalizarlas, y a vivir

una vida con propósito (International Positive Education Network [IPEN], 2016).

Los resultados obtenidos en escuelas preparatorias de Bután, México y Perú, al llevar a cabo intervenciones basadas en psicología positiva como parte del currículo, con estudiantes de entre 15 y 16 años, de edad, en promedio (en el periodo), demostraron que es posible enseñar a los alumnos habilidades que aumentan su resiliencia, sus emociones positivas y su *Flow* o compenetración con lo que hacen (*engagement*). Esto les ayuda a encontrarle un significado a la vida (*meaning*), sugiriendo que es importante enseñar en las escuelas estas habilidades para lograr el bienestar (Adler, 2016). Por ello, Seligman et al. (2009) aseveran que la educación positiva ayuda a combatir la depresión (tan común entre los jóvenes hoy en día), aumenta el grado de satisfacción con la vida y también promueve un mejor aprendizaje (un aprendizaje creativo), al aprovechar la sinergia que existe entre éste y las emociones positivas.

En 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) calculaba que eran más de 300 millones de personas en el mundo las que se veían afectadas por la depresión, una cifra que iba en aumento. Esta enfermedad “es la principal causa mundial de discapacidad [...], contribuye de forma muy importante a la carga mundial general de morbilidad” (OMS, 2021, párrafo 1) [y] es la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 29 años (OMS, 2021, párrafo 2). En países en vías de desarrollo, como México, la OMS pronosticó que la depresión se convertiría en la primera causa de discapacidad para 2020 (Cámara de Diputados, LXIV Legislatura, 2019). Sin embargo, las adversidades que la población ha enfrentado durante la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (desempleo e inestabilidad financiera, aislamiento social, miedo a contraer la enfermedad o a que la contraigan seres queridos, y pérdida repentina de familiares y personas allegadas, entre otros) han aumentado aún más la ansiedad, la angustia y la depresión, siendo los jóvenes, el sector más afectado. De ahí la importancia que puede tener el impacto de una educación

positiva en ellos.

La riqueza debe tener como objetivo generar mayor bienestar, no sólo mayores beneficios económicos, y dado que es posible medir el bienestar en términos de qué tantas emociones positivas tienen las personas, así como su nivel de compenetración con el trabajo que realizan y el grado de significado que le dan a sus vidas, Seligman et al. (2009) afirman que las políticas públicas pueden orientarse a generar un mayor bienestar que, unido a la riqueza, traiga consigo un nuevo tipo de prosperidad. Se considera al bienestar como un nuevo paradigma de desarrollo.

En virtud de lo expuesto en este apartado, dado que tanto niños como adolescentes pasan una buena parte del día en la escuela, Seligman et al. (2009) consideran que éstas se convierten en un lugar ideal para poner en práctica iniciativas que los enseñen, desde una edad temprana, a valorar y a construir una nueva prosperidad que incluya tanto al bienestar como a la riqueza y no únicamente a esta última. Por ello, a continuación, hablaremos acerca de cómo puede aplicarse la psicología positiva en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### ***2.7.1 Psicología Positiva y Enseñanza de Lenguas Extranjeras***

La psicología positiva tiene el potencial para convertirse en un área importante de investigación dentro de la adquisición de segundas lenguas pues se enfoca, tanto en las emociones positivas y los rasgos positivos del carácter de los individuos, como en las instituciones que les permiten crecer, siendo todos estos temas de gran interés en el aprendizaje de lenguas (MacIntyre, 2016).

La hipótesis del *filtro afectivo* propuesta por Krashen, en 1982, establece que existe una relación entre los factores afectivos y la forma en la que ocurre el proceso de adquisición de una segunda lengua. En palabras de Josephy y Pizarro (2010), Krashen plantea que “el estado emocional de los estudiantes y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información

necesaria para la adquisición del idioma” (p. 211). En la medida en que el filtro afectivo sea más alto, el nivel de ansiedad será mayor, disminuyendo así las posibilidades de que el estudiante tenga éxito en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, si el filtro afectivo es bajo, facilitará el proceso de aprendizaje.

Krashen (2009) menciona que algunas de las variables afectivas que han mostrado estar correlacionadas con el éxito en este proceso de adquisición de una segunda lengua son: la actitud, la motivación, la autoconfianza y los bajos niveles de ansiedad. Esta última variable es fundamental para que, en el salón de clases, los estudiantes muestren un mayor interés por buscar y obtener más información necesaria para la comprensión.

La hipótesis del *filtro afectivo* implica que no basta con dar una información comprensible a los estudiantes, sino que también deben crearse situaciones que disminuyan el filtro afectivo de los mismos. Krashen (2009) explica que la incorporación, a la práctica docente, de la hipótesis de la información necesaria para la comprensión, así como del concepto del *filtro afectivo* traen consigo una nueva forma de definir al maestro de idiomas. Son eficientes quienes proveen a sus estudiantes de información necesaria para la comprensión y ayudan a que dicha información sea comprensible en situaciones con bajos niveles de ansiedad.

Minera (2010) menciona que existe una correlación entre la actitud que los estudiantes muestran hacia una lengua y el grado de ansiedad que experimentan al aprenderla. Es decir que, entre más positiva sea la actitud de los estudiantes hacia una lengua extranjera, estarán más motivados a aprenderla, su grado de ansiedad será más bajo y obtendrán mejores resultados en su desempeño académico. En este sentido, Masgoret y Gardner (1999) afirman que “las actitudes juegan un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que fortalecen la motivación de las personas para aprenderlos” (como se citó en Uribe et al., 2008, p.87). En el contexto de la

enseñanza de lenguas extranjeras, Manzaneda y Madrid (1997) hacen referencia a que la actitud de los estudiantes tiene que ver con la valoración positiva, negativa o indiferente que tienen los estudiantes respecto a las diferentes situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

MacIntyre (2016) muestra un panorama de lo que es la psicología positiva y la forma en la que se está aplicando en la enseñanza de una segunda lengua. También menciona las posibilidades que podría ofrecer esta rama en el futuro y las críticas que se han hecho de ella. Considera que vale la pena investigar tanto los atributos positivos de los individuos como los negativos, pues, juntos, ayudan a comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje. El campo de la enseñanza de segundas lenguas puede beneficiarse ampliamente con las contribuciones de la psicología positiva pues, al basarse en las fortalezas de carácter de los individuos, y no en sus debilidades, permiten que los estudiantes, al incrementar su determinación para salir adelante (*courage*), hagan de lado la ansiedad que puede generar el aprendizaje de una nueva lengua, motivándolos a reconocer que, aunque la ansiedad esté presente, ellos son capaces de tomar acciones que les ayudarán a lograr sus objetivos.

Oxford (2016) presenta el modelo conocido como *EMPATHICS*, un modelo de bienestar para quienes están aprendiendo una lengua, que subraya la importancia de la contextualización, debido a que tanto el aprendizaje como la enseñanza de lenguas se encuentran incrustados en contextos socioculturales específicos. La autora de este modelo argumenta que, perfeccionándolo y validándolo, el modelo *EMPATHICS* podría mejorar de manera significativa el bienestar de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua; que sería posible adaptarlo para mejorar también el bienestar de los maestros y estudiantes de otras áreas dado que gran parte de la investigación realizada acerca de los componentes de este modelo (Ver Tabla 5) originalmente derivó de investigaciones provenientes de campos distintos al de la enseñanza y el

aprendizaje de lenguas.

**Tabla 5**  
*Modelo EMPATHICS*

<b>MODELO EMPATHICS</b>	
Emotion and empathy	Emoción y empatía
Meaning and motivation	Significado y motivación
Perseverance (resilience, hope, and optimism)	Perseverancia (resiliencia, esperanza y optimismo)
Autonomy	Autonomía
Time	Tiempo
Hardiness and habits of mind	Firmeza
Intelligences	Inteligencias
Character strengths	Fortalezas del carácter
Self-esteem	Autoestima

Fuente: Elaboración propia, a partir de Oxford (2013).

Pensar que la competencia para hablar una lengua está relacionada únicamente con el hecho de que los estudiantes tengan sentimientos positivos hacia ella es un enfoque idealista que malinterpreta lo que es la psicología positiva. Komorowska (2016) supone que esto sucede debido a que los enfoques de la Adquisición de una Segunda Lengua y la Enseñanza de una Lengua Extranjera, SLA y FLT por sus siglas en inglés (*Second Language Acquisition / Foreign Language Teaching*) simplifican de forma innecesaria lo que realmente es la psicología positiva. Propone auxiliar a los estudiantes que enfrentan retos en el proceso de aprendizaje de lenguas, ayudándolos tanto a identificar los obstáculos que se les presentan, como a hacerles frente, al buscar en estos últimos aquellos valores que les ayuden a superarlos. La conclusión a la que llega es que la efectividad de la ayuda que el maestro brinda al estudiante depende de cuán acertado es el diagnóstico que el mismo maestro hace de las características de la personalidad del estudiante.

Komorowska (2016) subraya que la autoeficacia, la resistencia o aguante, la resiliencia y el sentido de coherencia (la habilidad para identificar tanto el contenido como el valor de los mensajes) son particularmente importantes, pues su papel es crucial para manejar con éxito las

dificultades al aprender una lengua. Finalmente, la autora advierte que los maestros deben promover que los estudiantes se sientan bien y con mayor confianza en ellos mismos, pero este sentimiento positivo y la confianza en sí mismos deben ser resultado de realizar un esfuerzo cada vez mayor para aprender y no la consecuencia de que los maestros muestren una actitud entusiasta respecto a la correlación que existe entre la autoconfianza y el éxito.

A continuación, se muestran ejemplos de intervenciones basadas en psicología positiva que se han aplicado en la enseñanza del inglés.

**2.7.1.1 Intervenciones basadas en psicología positiva aplicadas en la enseñanza del inglés.** En el campo de la psicología positiva, la palabra intervención se refiere a aquellas actividades que las personas llevan a cabo por sí mismas, con el fin de cultivar emociones, pensamientos o conductas positivas (Sin y Lyubomirsky, 2009).

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, históricamente, el enfoque hacia las emociones se ha centrado en erradicar aquellas que son negativas como, por ejemplo, la ansiedad que produce hablar en otra lengua. Gregersen (2016), en su estudio con alumnos universitarios inscritos en un curso académico, intensivo, impartido en inglés, explica la manera en que, de forma estratégica, es posible usar una amplia gama de emociones positivas en el aprendizaje de lenguas. Por una parte, demuestra cómo influye la emoción al acceder a ella mediante el recuento de vivencias significativas reales; por otra parte, presenta evidencias detalladas de los beneficios que generan las intervenciones de psicología positiva realizadas en investigaciones previas; finalmente, explora el potencial que tienen éstas en el aprendizaje de lenguas. Gregersen (2016) concluye que los estudiantes principiantes que reemplazan pensamientos negativos (limitantes) por pensamientos positivos (que amplían su visión de lo que pueden lograr) no sólo disfrutaban más del proceso, sino que también desarrollan una mayor

resistencia y fortaleza que les permite seguir adelante en este largo camino.

En relación con lo anterior, Reivich presenta una visión general de lo que es la resiliencia (la habilidad que tienen los individuos para superar, sortear y recuperarse de las adversidades) y del papel que el optimismo juega en su desarrollo y fortalecimiento (University of Pennsylvania, 2017d). Propone estilos de pensar que permiten a los individuos manejar la ansiedad y también sugiere explorar las emociones positivas, en especial la gratitud, para lograr aumentar el nivel de bienestar y resiliencia de las personas (University of Pennsylvania, 2017d). Brinda información acerca de cómo identificar las fortalezas de carácter de cada individuo y la forma en la que éste puede hacer uso de sus principales fortalezas para enfrentar los retos que se le presentan en la vida diaria (University of Pennsylvania, 2017d). También aborda el tema de la importancia que juega el papel de las relaciones con otros en el desarrollo de la resiliencia y sugiere formas en las cuales se pueden fortalecer dichas relaciones (University of Pennsylvania, 2017d).

Por otra parte, Piasecka (2016), en su estudio con alumnas de posgrado que cursaban el primer año de filología inglesa, muestra cómo se pueden diseñar clases para estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera (en este caso, inglés), en donde la literatura y la psicología positiva son usadas en conjunto, pues ambas tienen como objetivo enriquecer y aumentar el funcionamiento individual y social de quienes se involucran en ellas. Ambas contribuyen al crecimiento de los individuos, les ayudan a generar conexiones con otras personas y también a florecer. Además, aumentan los niveles de satisfacción de los estudiantes pues les ayudan a fortalecer su carácter y las fortalezas de carácter como: creatividad, valentía, curiosidad, una mente abierta, autocontrol, inteligencia social y apreciación de la belleza. Todas ellas se encuentran ligadas a la autoeficacia y al sentimiento de estar satisfechos con la vida, con lo que generan un impacto positivo tanto en el bienestar como en la felicidad de los individuos.

Un salón de L2 [segunda lengua] debe ser un espacio que evoque emociones positivas (que disminuya el filtro afectivo), que haga que los estudiantes se sientan felices y satisfechos con lo que hacen y que les permita desarrollar sus habilidades únicas e individuales” (Piasecka, 2016, p. 80).

Por eso MacIntyre y Mercer (2014) aseguran que los estudiantes que experimentan emociones positivas tienden a estar más atentos y preparados para tomar acciones en el futuro.

Si el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje es ayudar a que los estudiantes crezcan y desarrollen su potencial, entonces es importante evaluar dicho proceso para identificar los problemas que pueden existir y así proponer soluciones. Dado lo anterior, Kossakowska-Pisarek (2016), a partir del estudio realizado con alumnos de una universidad polaca que tomaban cursos de inglés legal, propone una intervención en la cual los estudiantes se plantean metas, las analizan y luego aprenden estrategias útiles dentro del contexto de la psicología positiva para dar respuestas emocionales que les permitan alcanzarlas. Considera importante que los maestros motiven a sus estudiantes para que tomen una mayor conciencia de las causas estratégicas de su éxito y, también, para que adquieran las habilidades que necesitan para tener un aprendizaje estratégico, pues el desarrollo de habilidades de autorregulación, al permitir “regular los propios pensamientos, emociones y conductas, para expresar los sentimientos de manera apropiada, equilibrada y consciente” (SEP, 2017, p. 545), es algo que se busca durante toda la vida.

Por último, Guz y Tetiurka (2016) identifican factores que están relacionados con los maestros y que generan emociones positivas y un mayor nivel de participación (involucramiento) en los estudiantes. Realizaron su análisis a partir de la observación y grabaciones de clases donde se imparte una lengua extranjera a niños de 6 a 12 años. Comparan el comportamiento de los docentes y las reacciones de sus alumnos. Concluyen que aquellos maestros que poseen una mente positiva y que muestran sentimientos positivos hacia sus estudiantes inspiran lo mismo en ellos, generando un ambiente que promueve el aprendizaje. La actitud que tenga el maestro hacia la clase

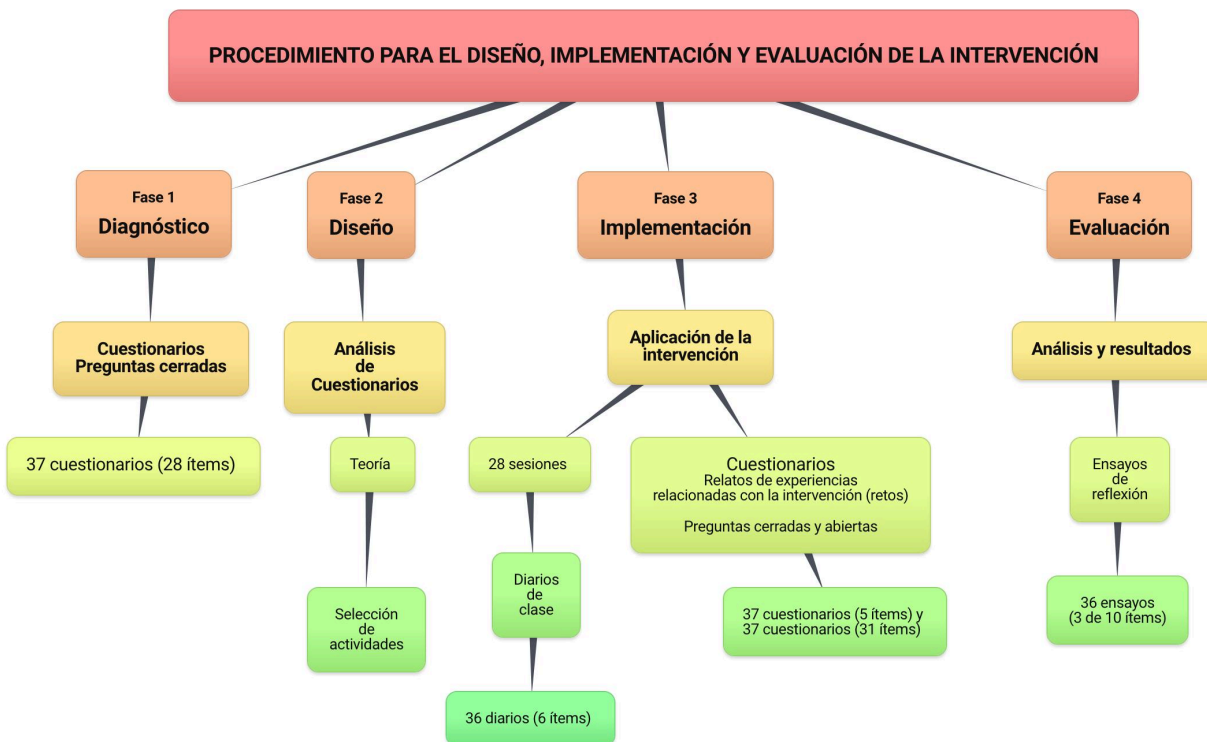
inspirará una actitud similar por parte de los alumnos, demostrando con esto que los maestros sí pueden lograr que los estudiantes se involucren en las actividades de la clase.

## **2.8 Resumen**

En este capítulo se trataron cuatro puntos importantes. Primero, se describieron los elementos del modelo PERMA (emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, significado y logro) señalando la manera en la que cada uno de ellos contribuye a elevar el nivel bienestar de las personas. Segundo, se afirmó que las habilidades socioemocionales son un factor clave en el éxito personal, académico y profesional de los individuos al impactar positivamente en el desarrollo de sus habilidades cognitivas. De ahí que resulte indispensable enseñarlas en las escuelas para dotar a los estudiantes de una herramienta que influye de manera positiva en su aprendizaje. Tercero, se mencionó cómo la metodología EMI ayuda a los estudiantes a desarrollar sus competencias bilingüe y multicultural. Finalmente, se enfatizó que la educación positiva reconoce el papel esencial que juegan las emociones en el proceso de aprendizaje. Aumenta el grado de satisfacción que los estudiantes tienen con la vida y promueve un mejor desempeño académico. Es por ello que el campo de enseñanza de las segundas lenguas puede beneficiarse de intervenciones basadas en psicología positiva, tal como se describió en el apartado 2.7.1.1.

### Capítulo 3: Metodología

En el presente capítulo se describe la metodología que se utilizó en el desarrollo de esta investigación mixta, bajo los criterios de la investigación basada en diseño y un alcance de tipo descriptivo. Asimismo, se proporcionan las justificaciones que respaldan cada una de las decisiones tomadas para la realización de esta investigación y se mencionan las cuatro fases que comprendió la intervención: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Ver Figura 6.



**Figura 6.** Procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de la intervención.

La fase de diagnóstico (Fase 1) consistió en la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas que buscó obtener los perfiles de los estudiantes que participaron en la intervención, así como el significado atribuido por los estudiantes a las HSE, su frecuencia de uso, la forma en la que las representaban y, también, identificar aquellas HSE que necesitaban ser desarrolladas en ellos. Una vez recolectada esta información, en la fase de diseño (Fase 2), con base en la teoría, se

procedió a diseñar la intervención que fue aplicada a los estudiantes durante el curso. La fase de implementación de la intervención (Fase 3) comprendió 28 sesiones en las cuales se recolectó información a través de los diarios de 36 estudiantes (uno de ellos no lo entregó) y del diario de campo de la investigadora. En dos de estas sesiones se obtuvo información proveniente de cuestionarios que contenían relatos de experiencias relacionadas con la intervención (los retos realizados por los estudiantes) cuyo objetivo fue permitir a la investigadora reflexionar acerca de sus propias experiencias diseñando procesos de enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente, se consideró aplicar a los estudiantes un cuestionario de cinco ítems para monitorear el desarrollo semanal de la intervención (mediante sus relatos de experiencias relacionadas con esta), sin embargo, después de aplicar el primero de ellos se decidió que era mejor hacerlo al final de cada unidad. Después de aplicar el primer cuestionario al final de la primera unidad, puesto que los estudiantes se sentían muy presionados con la carga de trabajo que tenían en todas sus materias en línea, se tomó la decisión de aplicarlo únicamente en ese momento (semana 5) y al final del curso (semana 13) para garantizar el 100% de recolección de los datos. Cabe mencionar que se modificó la versión del cuestionario utilizado en la semana 13 para que incluyera preguntas sobre el aprendizaje de lenguas, la utilidad de la intervención para motivar a los estudiantes a aprender inglés y, por último, las HSE desarrolladas por los estudiantes en el curso.

En el diario de campo de la investigadora, se tomaron notas y se recabaron objetos que le ayudaron a recrear el ambiente existente dentro del aula virtual y al mismo tiempo, a reflexionar sobre su propio papel a lo largo del proceso de investigación, su interacción con los participantes y las vivencias obtenidas a partir de esta experiencia. El diario de campo incluyó una interpretación detallada de los participantes y el contexto en el cual se desarrolló la investigación, prestando

atención a lo observado, escuchado y percibido por la investigadora, a través de sus sentidos, en cada sesión de clase o al revisar los trabajos de los estudiantes, basándose en sus anotaciones, identificando los momentos clave del trabajo de los estudiantes en referencia con los elementos del modelo PERMA de bienestar: Emociones positivas, Involucramiento, Relaciones, Significado y Logro.

Finalmente, en la fase de evaluación (Fase 4) se realizó el análisis de los 36 ensayos de reflexión (solo tres ítems de 10).

### **3.1 Tipo de Estudio**

Esta investigación fue de tipo mixto, bajo los criterios de la investigación basada en diseño. Fue una investigación de tipo mixto porque contó con datos cuantitativos y cualitativos. Al respecto, Hernández-Sampieri (2014) afirma que ambos enfoques pueden utilizarse de manera conjunta en cualquier campo y que la investigación se enriquece cuando esto ocurre.

#### ***3.1.1 Enfoque Cuantitativo***

Una investigación cuantitativa intenta explicar los fenómenos investigados buscando establecer relaciones causales entre las distintas variables investigadas para hacer predicciones a partir de dichas relaciones (Hernández-Sampieri, 2014). En este caso, se buscó relacionar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes con su motivación para aprender inglés.

#### ***3.1.2 Enfoque Cualitativo***

Esta investigación fue de tipo cualitativa, respondiendo a los criterios de una investigación basada en diseño, con alcance descriptivo, como se explica a continuación.

Las investigaciones de tipo cualitativo van de lo particular a lo general. No pretenden generalizar resultados y no prueban hipótesis, pues éstas se generan a lo largo del proceso investigativo, reformulándose cada vez que se recaban datos nuevos o se obtiene algún resultado

(Hernández-Sampieri et al, 2014; Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009). La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo puesto que buscó estudiar a los participantes en su contexto natural (el aula virtual) para intentar interpretar la manera en la que el desarrollo de HSE los motivó a aprender inglés, a partir del sentido y significado que otorgaron a estas habilidades, desde su experiencia como participantes en la intervención que se aplicó, basada en los principios de la psicología positiva contenidos en el modelo PERMA (Seligman, 2011).

La investigadora tuvo una intervención activa (participando, junto a los estudiantes, en la mayoría de las actividades) ya que pretendió comprender la situación única y particular que vivió este grupo de participantes al aplicarse la intervención. La investigadora estuvo inmersa en el mismo contexto que ellos y buscó entenderlos y conocer con detalle cómo manifestaron sentirse en el tiempo que duró la intervención, si esta les ayudó a experimentar emociones positivas, si se sintieron involucrados en la intervención, si esta les ayudó a relacionarse con sus demás compañeros, qué tan significativos fueron los retos que se fueron poniendo a lo largo del curso, los logros que tuvieron en cada uno de ellos y, finalmente, la manera en la que todo esto influyó en su motivación para aprender inglés.

Se trató de una búsqueda orientada a identificar el significado que los estudiantes dieron a las actividades realizadas durante el curso, el lenguaje con el que se expresaron de ellas, las emociones que experimentaron al llevar a cabo dichas actividades y, también, los valores que reflejaron en su participación en las mismas, así como obtener sus perspectivas y puntos de vista para “reconstruir” la realidad, tal y como la observaron. Hernández-Sampieri et al. (2014) subrayan que, en cada momento de este proceso, el investigador debe ser consciente de que también forma parte del fenómeno estudiado y que incluso sus propios valores y creencias son fuentes de datos de la investigación.

Todos los datos mencionados en el párrafo anterior fueron recabados mediante los diarios de clase de los estudiantes, sus narraciones de las experiencias que tuvieron a partir de la intervención y, por último, sus ensayos de reflexión. Esto, con el fin de poder analizar el ambiente de clase, las relaciones que se establecieron entre los participantes y los conceptos, el lenguaje y las expresiones utilizadas por ellos para referirse tanto a la intervención como a las experiencias vividas a partir de ella. La información que se fue captando de forma activa fue interpretada tal y como lo sugieren Hernández-Sampieri et al. (2014).

Esta fue una investigación basada en diseño puesto que en el presente trabajo se buscó diseñar una intervención dirigida a desarrollar HSE en los estudiantes que participaron en ella y, así, explorar una innovación educativa que mejorara su aprendizaje de inglés. Es decir que, al tener como objetivo diseñar una intervención que fuera innovadora dentro del campo educativo con el fin de comprender y mejorar el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes, esta modalidad permitió alcanzar los objetivos planteados. Además, la investigación basada en diseño es uno de los diseños más utilizados en el ámbito educativo y es ahí en donde está circunscrito el presente trabajo.

Plomp (2015) señala que este tipo de investigación se refiere al diseño y desarrollo de una intervención para dar solución a un problema educativo complejo, así como a expandir el conocimiento que se tiene acerca de las características que poseen estas intervenciones y los procesos para diseñarlas y desarrollarlas, o bien, para diseñar y desarrollar intervenciones educativas con el propósito de desarrollar o validar teorías. Cobb et al. (2003), por su parte, mencionan que las investigaciones basadas en diseño son proyectos iterativos, innovadores y basados en diseño, orientados a generar teorías que funcionan en contextos educativos prácticos, generando nuevas y mejores formas de aprender. Tienen como objetivo desarrollar teorías

enfocadas en procesos de aprendizaje de un campo específico, que expliquen por qué funciona un diseño y que sugieran cómo podría adaptarse a circunstancias distintas.

La presente investigación buscó abordar la complejidad que caracteriza al entorno educativo con el fin de tener un conocimiento más amplio de él. Idealmente, esto se logró diseñando los elementos que conforman lo que Cobb et al. (2003) llaman una *ecología del aprendizaje* y anticipando la forma en la que la interacción entre ellos sirve de apoyo para que se logre el aprendizaje. El término *ecología de aprendizaje* es utilizado por los autores como metáfora para enfatizar el hecho de que los contextos que son planeados para llevar a cabo las investigaciones basadas en diseño “se conceptualizan como sistemas que interactúan entre ellos en lugar de verse únicamente como un conjunto de actividades o como una lista de factores independientes que influyen en el aprendizaje” (Cobb et al., 2003, p.9). Entre los elementos que conforman la *ecología de aprendizaje* y que fueron incluidos en esta investigación se encuentran: los ejercicios o problemas que debieron resolver los estudiantes, las normas de participación establecidas, los tipos de discurso que se promovieron, así como los medios materiales y prácticos disponibles que sirvieron de apoyo para que la maestra los organizara de tal manera que se lograra el fin deseado.

La investigación basada en diseño posee cinco características que la distinguen de otras metodologías. Primero, tiene como propósito desarrollar teorías referentes al proceso de aprendizaje (“incluyendo la evolución de prácticas sociales que sean relevantes para el aprendizaje e incluso constructos tales como la identidad y el interés”) y también teorías acerca de los medios que son diseñados para apoyar dicho aprendizaje (como el tener o no acceso a materiales educativos, la forma en la que aprenden los estudiantes, las prácticas docentes, etc.) (Cobb et al.,

2003, p.10). Debido a que en ella existen múltiples niveles de análisis, la investigadora documentó lo que ocurrió en distintos niveles de la *ecología de aprendizaje*.

En segundo lugar, la investigación basada en diseño tiene una naturaleza altamente intervencionista pues intenta identificar oportunidades para mejorar la práctica educativa al incorporar nuevas formas de aprendizaje para estudiarlas (Cobb et al., 2003). El hecho de que se buscara apoyar una forma de aprendizaje en particular hizo más viable que identificara aquellos factores relevantes que contribuyeron a su surgimiento y que ampliaron su conocimiento acerca de la forma en la cual se interrelacionan unos con otros. Por ello, fue importante que tuviera muy claro cuáles eran los elementos en los que se enfocaría la investigación y cuáles eran secundarios, accidentales o contextuales.

La tercera característica de una investigación basada en diseño tiene que ver con el hecho de que siempre cuenta con un lado esperado y otro reflexivo. “Por el lado de lo esperado, los diseños se implementan teniendo en mente un proceso de aprendizaje hipotético, así como los medios para apoyarlo, esto con el fin de presentar a escrutinio los detalles de ese proceso” (Cobb et al., 2003, p.10). Por el lado reflexivo, el diseño inicial refleja una suposición respecto a los medios que apoyan un determinado proceso de aprendizaje que se pondrá a prueba. Por esta razón, se tomó en cuenta que era probable que durante la realización del estudio surgieran suposiciones alternas que debían ser puestas a prueba también.

La cuarta característica de una investigación basada en diseño es que es iterativa, pues consiste en ciclos de invención y revisión que surgen a medida que se generan nuevas suposiciones que quizás son rechazadas y surgen otras nuevas que se ponen a prueba (Cobb et al., 2003). Fueron estas nuevas suposiciones las que determinaron la meta en la que se enfocaría el siguiente ciclo de investigación.

Por último, la quinta característica de una investigación basada en diseño es que las teorías que se desarrollan como resultado de llevarla a cabo se centran en procesos de aprendizaje que corresponden a un dominio específico, a diferencia de las grandes teorías del aprendizaje que son difíciles de aplicar a casos particulares, (Cobb et al., 2003, pp. 10-11) y, por consiguiente, presentaron soluciones a los tipos de problemas que la investigadora enfrentó como parte de su práctica docente.

La intervención que se realizó como parte de esta investigación se aplicó a un grupo de estudiantes en su entorno real (el aula virtual) y se fue adecuando en función de la dinámica desarrollada entre los participantes y, también, de acuerdo con el contexto. No fue el objetivo replicar esta implementación sino mejorar su diseño para que pudiera emplearse en situaciones similares. El desarrollo de esta investigación constó de ciclos continuos que incluyeron las fases de: diseño, desarrollo, análisis y rediseño. Estuvo basada en la colaboración intensa entre investigadora y participantes (las interacciones entre estos últimos forman parte del análisis). La reflexión por parte de todos ellos respecto a sus experiencias, resultado de la intervención, desempeña un papel fundamental en el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje.

### **3.2 Alcance de la investigación**

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo pues recogió información de los conceptos que se mencionan a continuación (ver Tabla 6) y las variables relacionadas con ellos. Fue útil para mostrar distintas dimensiones o ángulos que permitieron comprender la relación que guarda el desarrollo de HSE en los estudiantes con su motivación para aprender inglés.

**Tabla 6**

*Tabla de operacionalización de las variables de investigación y preguntas del cuestionario, diario de clase, relato relacionado con la intervención y del ensayo de reflexión*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Habilidades socioemocionales (HSE)	Las HSE hacen referencia a las “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2019). Estas habilidades influyen en la forma de pensar de los individuos y, puesto que involucran emociones, se ven reflejadas en su conducta y en sus acciones.	<p><b>CUESTIONARIO DE PREGUNTAS CERRADAS</b></p> <p>Todas las preguntas de la tercera sección (P10-P28).</p> <p><b>DIARIO DE CLASE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿En qué me hicieron reflexionar los temas vistos en clase hoy? (P1)</li> <li>2. ¿Cómo relaciono la información vista en clase con situaciones que suceden a mi alrededor o alrededor del mundo hoy en día? (P2)</li> <li>3. ¿Cómo me sentí hoy en clase? ¿Por qué? (P3)</li> </ol> <p><b>RELATOS RELACIONADOS CON LA INTERVENCIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles han sido los logros más significativos que has tenido como resultado de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> en estas 5 semanas? (P2)</li> <li>2. ¿Cómo ha ayudado a que cumplas tus retos el hecho de tener y ser un(a) compañero(a) de reto? (P3)</li> <li>3. ¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i>? ¿Por qué? (P4)</li> <li>4. ¿Qué te ha dejado como aprendizaje el participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> durante estas 5 semanas? (P5)</li> </ol> <p><b>ENSAYO DE REFLEXIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles fueron los logros más significativos que tuviste como resultado de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> durante todo el semestre? ¿Qué tipo de hábitos y valores desarrollaste o fortaleciste? (P7)</li> <li>2. ¿Mejoraron tus habilidades para comunicarte en inglés como resultado de tomar este curso? (P8)</li> <li>3. ¿De qué manera contribuyó este curso de Cultura México-Estados Unidos a tu desarrollo personal y a tu formación profesional? (P9)</li> </ol>
Motivación en el aprendizaje del inglés	La motivación en el aprendizaje del inglés se refiere a la combinación entre el deseo de aprender este idioma y el intento por conseguirlo, aunado a la existencia de una actitud positiva hacia el aprendizaje del mismo.	<p><b>DIARIO DE CLASE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo me sentí hoy en clase? ¿Por qué? (P3)</li> </ol> <p><b>RELATOS RELACIONADOS CON LA INTERVENCIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i>? ¿Por qué? (P4)</li> <li>2. ¿Qué te ha dejado como aprendizaje el participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> durante estas 5 semanas? (P5)</li> </ol> <p><b>ENSAYO DE REFLEXIÓN</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles fueron los logros más significativos que tuviste como resultado de participar en el <i>Comfort Zone Challenge</i> durante todo el semestre? ¿Qué tipo de hábitos y valores desarrollaste o fortaleciste? (P7)</li> <li>2. ¿Mejoraron tus habilidades para comunicarte en inglés como resultado de tomar este curso? (P8)</li> <li>3. ¿De qué manera contribuyó este curso de Cultura México-Estados Unidos a tu desarrollo personal y a tu formación profesional? (P9)</li> </ol>

### **3.3 Contextualización y Participantes en el Estudio**

#### **3.3.1 Contexto**

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución pública de educación superior fundada en 1957. Dentro de su misión se encuentra “formar integralmente ciudadanos profesionales competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, libres, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético” (UABC, 2021). Con el fin de promover tanto el desarrollo de competencias para la vida como el de competencias globales que les permitan ser ciudadanos del siglo XXI, uno de los objetivos institucionales de la UABC se centra en la internacionalización de sus estudiantes.

La UABC cuenta con tres campus: Ensenada, Tijuana y Mexicali. En los dos últimos se ofrece el programa educativo de licenciatura en Negocios Internacionales. El perfil de ingreso a esta carrera pide que los estudiantes tengan conocimientos básicos de inglés. Sin embargo, después de concluir las unidades de aprendizaje que integran el tronco común, deben cubrir el requisito del idioma inglés para poder ingresar al programa de Negocios Internacionales. Así, durante el segundo semestre, los estudiantes presentan un examen similar o equivalente al TOEFL (PAPER SCORE BASE) donde, en caso de hacer este último, deben obtener, al menos, 450 puntos, equivalente a un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cabe señalar que uno de los requisitos de egreso de esta licenciatura es acreditar, también, dos cursos (niveles) de un idioma distinto al inglés.

En el Campus Mexicali, la materia de Cultura México-Estados Unidos se imparte en los turnos matutino y vespertino, a los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Negocios Internacionales, de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC desde el periodo escolar

2002-1. Aunque es una materia optativa de la etapa básica del programa de estudios, 90% de los estudiantes de Negocios Internacionales la han llevado como parte de su carga académica, del 2014 a la fecha. El 10% restante no la ha cursado debido a que no ha cumplido con el requisito de haber acreditado el requisito de inglés, o bien, lleva carga reducida.

Aunque la carta descriptiva de la materia está disponible en español y en inglés, no especifica que la materia deba impartirse en este último idioma. Sin embargo, impartirla en inglés se considera un valor agregado para la formación de los estudiantes, dada la naturaleza del trabajo que desempeñarán al egresar y a la posibilidad de que los alumnos estudien en el extranjero como parte del programa de movilidad académica de la UABC. Además, aunque anteriormente los estudiantes de Negocios Internacionales podían cursar, durante su carrera, tres materias en inglés, actualmente Cultura México-Estados Unidos es la única materia que se oferta en este idioma. De 2014-1 a 2020-2, un total de cinco maestros impartieron este curso, pero solo dos de ellos lo hicieron en inglés. Un maestro impartió el curso, en inglés, a los estudiantes del turno vespertino, durante tres semestres, mientras que la investigadora, en su papel de docente, ha impartido la materia, en inglés, a los estudiantes del turno matutino, desde 2013.

En el ciclo escolar 2020-1, diez estudiantes de la licenciatura en Negocios Internacionales, de la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC, Campus Mexicali, participaron en el programa de intercambio internacional y solo uno participó en el programa de intercambio nacional. Nueve de ellos se fueron a universidades de habla hispana (siete en España, uno en Argentina y otro en Colombia) y solo uno se inscribió en una universidad de habla no hispana pues se fue a Corea y ahí tomó clases en inglés. Mientras tanto, en el ciclo escolar 2020-2 (en el cual se realizó esta investigación) ningún estudiante participó en el programa de intercambio estudiantil debido a la cuarentena impuesta como consecuencia de la crisis sanitaria ocasionada por el

COVID-19. Cabe mencionar que la UABC cuenta con convenios con universidades en países de habla inglesa para fomentar el intercambio académico entre sus alumnos, pero la mayor parte de quienes se van de intercambio eligen universidades en países donde se habla español.

Dado lo anterior, se consideró viable llevar a cabo la investigación, puesto que se contaba con acceso directo al contexto natural del grupo de participantes que poseía las características necesarias para aplicar la intervención orientada a desarrollar HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA, que buscaba motivar a los estudiantes a aprender inglés y en donde, además, los estudiantes desarrollan tanto la competencia global como la intercultural.

### ***3.3.2 Participantes***

Los participantes en esta investigación fueron los 37 estudiantes inscritos en el grupo matutino de la materia Cultura México-Estados Unidos que se impartió totalmente en línea (debido a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19), en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC, de septiembre a diciembre de 2020 y la investigadora que, como docente, impartió dicho curso.

**3.3.2.1 Estudiantes.** En esta investigación participaron 37 estudiantes inscritos en el curso de Cultura México-Estados Unidos, impartido en un ambiente totalmente virtual y, en inglés, por la docente e investigadora, en el ciclo 2020-2, de septiembre a diciembre de 2020. Se trató de un grupo homogéneo, conformado por estudiantes que compartían un perfil similar (sexo, rango de edad, ocupación y estado civil) y que cursaban, por primera vez en la universidad, una materia curricular impartida en inglés. El 80.6% de los participantes en la muestra fueron mujeres y se concentraron en la edad de 19 años. Ver Tabla 7 y Figura 7.

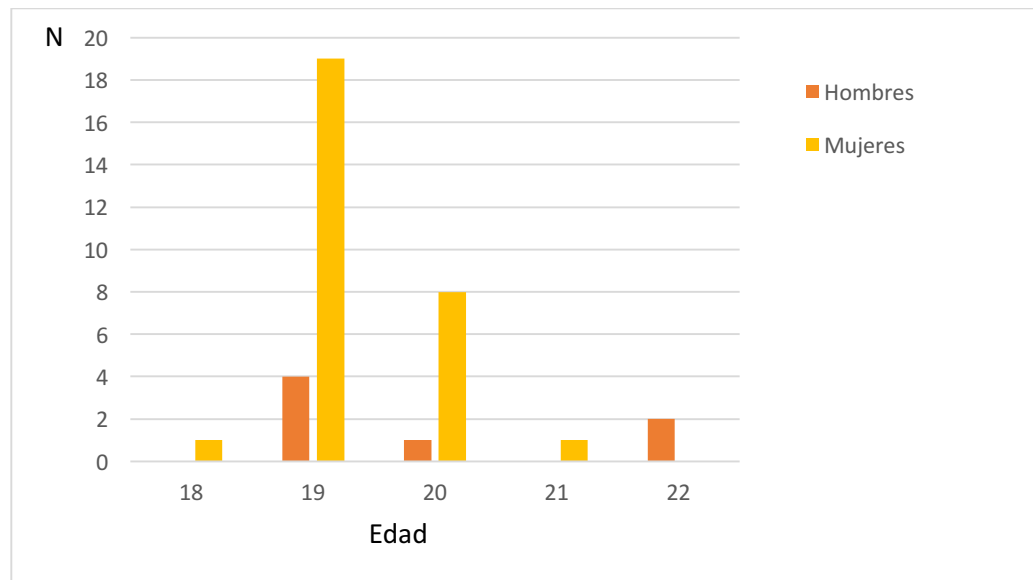
**Tabla 7**

*Estadísticas descriptivas de la muestra*

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Sexo	36	0	1	0.81	.401
Edad	36	18	22	19.44	.843
Actividad laboral	36	0	1	0.58	.500
Estado civil	36	0	1	0.97	.167

Variables: Sexo, hombres = 0 mujeres = 1; Actividad laboral, estudia y trabaja = 0 solo trabaja = 1; Estado civil, otro = 0 soltero = 1.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario *Comfort Zone Challenge* y HSE.



**Figura 7.** Distribución de la muestra por edad y sexo.

**3.3.2.2 Maestra.** En este trabajo, la investigadora participó como maestra impartiendo el curso de Cultura México-Estados Unidos. Contaba con 17 años de experiencia de práctica docente en la enseñanza del inglés, además de formación en los temas de psicología positiva.

### 3.4 Instrumentos de Recolección de Datos

#### 3.4.1 Instrumento de Recolección de Datos Cuantitativos

Para Hernández-Sampieri et al. (2014), la recolección de datos juega un papel fundamental en todo proceso de investigación y las técnicas para llevar a cabo esta recolección de datos pueden ser múltiples. Por esta razón, en esta investigación se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas como herramienta de recolección de datos para obtener información general relacionada con los

estudiantes, para hacer un diagnóstico del conocimiento previo que tenían éstos acerca de las habilidades socioemocionales con el fin de conceptualizarlo y saber qué habilidades consideraban que tenían y en qué grado y, también, para conocer si la intervención basada en el modelo PERMA, orientada a desarrollar dichas HSE, los había motivado a aprender inglés.

**3.4.1.1 Cuestionario de Preguntas Cerradas.** El cuestionario es, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el instrumento más utilizado en la recolección de datos y consiste en un conjunto de preguntas acerca de una o más variables que se pretenden medir. Asún (2006) señala que, con el fin de facilitar el proceso de medición, los cuestionarios ofrecen al entrevistado respuestas preestablecidas, simples, que “facilitan de gran manera la tarea de asignar números a las respuestas de las personas, [midiendo así] la presencia de determinadas variables en las personas objeto de estudio” (Asún, 2006, p. 68).

En esta investigación se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas, de 28 ítems, que ofreció opciones de respuesta previamente delimitadas y que, por lo tanto, fueron más fáciles de codificar y analizar. Dicho instrumento fue elaborado tomando en cuenta las HSE cuyo aprendizaje considera importante promover en los jóvenes el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Con la información recolectada en la primera sección del cuestionario denominado *Habilidades socioemocionales* se obtuvieron los perfiles de los estudiantes que participaron en la investigación. De igual forma, en la segunda sección de este cuestionario se preguntó a los estudiantes si sabían lo que eran las HSE y, en caso afirmativo, se les pidió que, en sus propias palabras, escribieran lo que ellos entendían por estas habilidades, proporcionando, además, tres ejemplos de HSE que consideraran poseer. Ver Figura 8.

**Habilidades Socioemocionales**

Buenos días. Estamos realizando una encuesta y nos gustaría hacerte algunas preguntas.

Por favor, lee CUIDADOSAMENTE las preguntas y responde con sinceridad (no hay respuestas correctas o incorrectas).

La información que proporcionas será estrictamente confidencial.

¡Muchas gracias por tu participación!

\* Required

---

**Género \***

Femenino

Masculino

---

**Edad \***

18-20 años

21-23 años

24-26 años

27 o más años

---

**Situación Laboral \***

Estudiante

Empleo de medio tiempo

Trabajo por cuenta propia

---

**Estado civil \***

Soltero(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

Viudo(a)

Otro

---

**Estudios previos de inglés \***

3 semestres

4 semestres

5 o más semestres

---

**Materias curriculares / optativas cursadas antes de llevar la clase de Cultura México-Estados Unidos, en inglés, en la UABC \***

1 materia

2 materias

Ninguna

---

**¿Sabes qué son las habilidades socioemocionales? \***

Sí

No

---

Si respondiste que sí a la pregunta anterior, por favor explica, en tus palabras, ¿qué son las habilidades socioemocionales? \*

Your answer \_\_\_\_\_

---

**Menciona 3 habilidades sociomemoriales que tengas: \***

Your answer \_\_\_\_\_

---

Pensando en las experiencias previas que has tenido en tu educación universitaria, ¿qué tanto estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación? ... "REFLEXIONO EN LO QUE APRENDO Y EN CÓMO LO APRENDO". \*

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

**Figura 8.** Cuestionario de HSE aplicado a estudiantes.

Por último, en la tercera sección del cuestionario se solicitó a los estudiantes que, tomando en cuenta las 19 afirmaciones proporcionadas, utilizando una escala de Likert mostraran la frecuencia con la que llevaban a cabo dichas acciones. Así se conoció la forma en la que los estudiantes representaban a las HSE y aquellas que necesitaban ser desarrolladas en ellos. Ver Tabla 8.

**Tabla 8**

*Ítems correspondientes a la tercera sección del cuestionario de HSE*

---

<b>CUESTIONARIO DE HSE - Ítems 10 al 28</b>	
<i>Pensando en las experiencias previas que has tenido en tu educación universitaria, ¿con qué frecuencia dirías que haces lo siguiente? ...</i>	
<b>1. Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo.</b>	
2. Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad.	
<b>3. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo.</b>	
4. Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor.	
<b>5. Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases (presencial o virtual).</b>	
6. Me responsabilizo por las acciones que tomo.	
<b>7. Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas.</b>	
8. Soy una persona responsable.	
<b>9. Me esmero en hacer las cosas mejor cada día.</b>	
10. Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos.	
<b>11. Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros.</b>	
12. Puedo ponerme 'en los zapatos de los demás' para comprender sus acciones y sus emociones.	
<b>13. Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros.</b>	
14. Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos.	
<b>15. Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.</b>	
16. Me gusta socializar con mis compañeros.	
<b>17. Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros.</b>	
18. Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas.	
<b>19. Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero.</b>	

---

Fuente: Elaboración propia, a partir del cuestionario HSE.

De acuerdo con Murillo (n/d) “básicamente hay tres estrategias para verificar la calidad del [cuestionario] y mejorarlo: la validación de caso único, la validación de expertos y aplicación piloto” (p. 7) y sugiere que lo ideal es utilizar las tres y en ese orden. En esta investigación, para verificar el cuestionario de preguntas directas, se utilizaron la validación de expertos y la aplicación piloto. Para obtener la validez de contenido, debido a la premura de tiempo, únicamente

se consultó a dos expertas, una en el área de educación y otra en el área de psicología. Ellas revisaron los distintos ítems del cuestionario con el fin de indicar su pertinencia y claridad. La validación de la experta en educación permitió modificar una de las preguntas, haciéndola más específica, como se muestra a continuación. En lugar de *“Pensando en las experiencias previas que has tenido en tu educación universitaria, ¿qué tanto estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación...?”* se decidió cambiar la redacción a *“Pensando en las experiencias previas que has tenido en tu educación universitaria, ¿con qué frecuencia dirías que haces lo siguiente...?”* Esto implicó, también, cambiar las opciones de respuesta, *“de acuerdo”* o *“en desacuerdo”*, por una escala de Likert de cinco puntos (donde 1=Nunca y 5=Siempre) que reflejara la frecuencia con la cual los estudiantes realizaban las actividades mencionadas en la Tabla 8. Por otra parte, la validación hecha por la experta en psicología tuvo como resultado el añadir dos preguntas al cuestionario. La primera solicitaba a los alumnos definir qué eran las HSE y, la segunda, les pedía dar ejemplos de aquellas que tenían. Lo anterior facilitó, tanto la comprensión del instrumento por parte de los estudiantes, como la obtención de datos que aportaron información para responder a la pregunta de investigación.

Así mismo, se solicitó a un alumno que respondiera al instrumento y, mientras lo hacía, expresara cualquier duda o comentario que le surgiera al hacerlo. Dado que no existieron dudas por parte del estudiante y este consideró claro el cuestionario, no fue necesario hacer ningún ajuste adicional a los ya mencionados.

A continuación, se describen los instrumentos de recolección de datos cualitativos empleados en este estudio para abordar la pregunta de investigación.

### ***3.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos***

Con el fin de fundamentar los resultados que se obtuvieron en esta investigación, aportándole un mayor grado de fiabilidad y validez, se realizó una triangulación de métodos de recolección de los datos. Rodríguez y Valldeoriola (2009) y Cobb et al. (2003) enfatizan la necesidad de contar con múltiples fuentes de recolección de datos que permitan documentar de forma adecuada los distintos elementos que son parte del fenómeno estudiado. Por eso, en este trabajo se utilizaron diferentes datos, fuentes y métodos de recolección para que la investigadora pudiera, como menciona Jick (1979) no solo examinar el mismo fenómeno desde múltiples perspectivas sino, también, “enriquecer su comprensión [del mismo] al permitir el surgimiento de nuevas dimensiones o dimensiones más profundas [de éste]” (pp.603-604). En el mismo sentido, Hernández-Sampieri et al. (2014) coinciden en que:

[...] siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información para recolectar los datos [pues se obtiene una] mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección (p.417).

La efectividad de la triangulación radica en la premisa de que las fortalezas de cada uno de los métodos de recolección compensan las debilidades de los otros. Es decir que, se complementan entre ellos. La triangulación permite confrontar y comparar los datos, dando así más rigor y calidad a la investigación. Jick (1979) señala que al utilizar distintos métodos existe la posibilidad de que se obtengan resultados bastante consistentes y convergentes, lo cual aumenta considerablemente la confianza en dichos resultados puesto que estos no serán atribuibles a un método específico. Sin embargo, también agrega que, aunque se observara una divergencia entre ellos, esta puede representar una oportunidad para que el investigador enriquezca la explicación del fenómeno estudiado. Lo anterior debido a que, al buscar una explicación del porqué de la diferencia en los

resultados, el investigador podría notar la existencia de resultados inesperados o, también, identificar factores contextuales que no había considerado previamente, con lo cual se pueden generar explicaciones alternativas y más complejas del fenómeno estudiado.

Cisterna (2005) señala que es muy común que en las investigaciones cualitativas del ámbito educativo se utilicen distintas fuentes de información y que, cuando se integra toda esta información triangulada, es posible contar con un “corpus coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos ‘resultados de la investigación’” (p. 69). Por lo tanto, buscando explorar en profundidad cómo influye el desarrollo de las HSE en los estudiantes en su motivación para aprender inglés, así como identificar variables que no se hubieran considerado al diseñar esta investigación, las herramientas cualitativas que se emplearon para la obtención de los datos requeridos en esta investigación comprendieron: los diarios de clase, los relatos de experiencias relacionadas con la intervención, los ensayos de reflexión redactados por los estudiantes (para evaluar experiencias personales) y, por último, el diario de campo de la investigadora. De esta forma, se obtuvieron datos de distintos tipos: lenguaje verbal y no verbal de los participantes, las conductas observables de los mismos y muestras de su lenguaje escrito.

El hecho de que la investigadora estuvo en interacción directa con los estudiantes, en su labor como docente, durante todo el curso, resultó muy conveniente para este trabajo pues hizo posible la recolección y análisis de datos necesarios para comprender en profundidad el fenómeno estudiado, es decir, la forma en la que el desarrollo de HSE en los estudiantes los motivó a aprender inglés. Es decir que la investigadora fungió como instrumento para llevar a cabo la recolección de datos, manteniendo una postura observadora y respetando la libre respuesta y comportamiento de los participantes. Además, en su calidad de docente del grupo, contó con los recursos para llevar a cabo la investigación (participantes, tiempo frente a grupo, poder de decisión para aplicar la

intervención y también para recolectar los datos necesarios, así como el equipo para hacerlo: computadora, cámara, micrófono y acceso a la plataforma *Blackboard Ultra*, entre otros).

La recolección de datos se realizó a lo largo del ciclo escolar 2020-2, que comprendió del 14 de septiembre al 18 de diciembre de 2020, en el aula virtual, el grupo privado de Facebook y mediante el correo electrónico de la investigadora, en su papel de docente. De las distintas actividades y productos que elaboraron los estudiantes a lo largo del semestre para demostrar su aprendizaje de los materiales vistos en clase, se seleccionaron algunos de ellos como instrumentos para recolectar los datos requeridos para la realización de esta investigación. Los estudiantes entregaron dichos instrumentos en versión electrónica, facilitando así la captura de la información. Los formatos en los que se recolectaron incluyeron: documentos electrónicos, fotografías, audio y/o video.

Conforme avanzó el semestre y, de acuerdo con los datos recolectados, se fueron haciendo los ajustes necesarios para que la investigación cumpliera con su objetivo pues en el proceso cualitativo existe una estrecha relación entre la selección de la muestra, la recolección de los datos y su análisis. De esta forma, al comienzo del semestre, luego de realizar una inmersión en el ambiente de clase, fue posible que la investigadora, a través de la observación directa, lograra recolectar los primeros datos que le permitieron confirmar o ajustar la muestra inicial, así como explorar el contexto en el que se llevaría a cabo la investigación, con el fin de considerar la conveniencia y accesibilidad con las que contaría para realizarla. Fue a partir de esta exploración y descripción del ambiente que se pudo revisar el planteamiento inicial e identificar temas y categorías emergentes a tomar en cuenta durante este proceso de investigación cualitativo que se caracteriza por ser inductivo, interpretativo, iterativo y recurrente.

Desde el primer día de clases, la investigadora, en su papel como docente, buscó crear un ambiente de trabajo en el que los estudiantes sintieran la confianza para expresar sus ideas, reflexiones y distintos puntos de vista para así enriquecer el aprendizaje de todos los participantes y lograr obtener los datos requeridos para realizar este trabajo.

**3.4.2.1 Diarios de Clase.** Los diarios de clase son un instrumento muy útil para monitorear tanto el aprendizaje como la forma en la cual evoluciona la identidad de los estudiantes durante el curso pues reflejan sus actitudes respecto a lo que aprenden y cómo lo aprenden. Ishii et al. (2009) y Oxford (2016) proponen el uso de los diarios de clase como una excelente herramienta para obtener información acerca de los conceptos que aprenden los estudiantes, pero también sus percepciones y el impacto afectivo que tienen las actividades que realizan como parte de los cursos de los cuales son miembros. Por ejemplo, de acuerdo con los resultados que obtuvo en su análisis cualitativo al analizar los diarios de sus estudiantes durante un viaje de inmersión de una semana, Ishii et al. (2009) describen que una de las ventajas que presenta esta herramienta es que permite identificar distintas formas en las que los estudiantes relacionan e integran la información a que son expuestos, permitiéndole al maestro comprender mejor la experiencia que vive cada uno de ellos.

Debido a lo anterior, en esta investigación se solicitó a los estudiantes que, al finalizar cada sesión, escribieran en un diario electrónico, en inglés, sus reflexiones acerca de lo que se había hecho en clase ese día, lo que habían aprendido, el nivel de participación que habían tenido, las conexiones que habían hecho a partir de los temas vistos en esa sesión y la forma en la que se habían sentido durante la clase, explicando el porqué. El formato del diario electrónico fue proporcionado por la investigadora, en su carácter de docente, así como las preguntas guía para que los estudiantes redactaran su reflexión. Ver Figura 9. Los diarios se enviaron por vía

electrónica a la docente al finalizar cada semana para que ella pudiera monitorear el progreso de los estudiantes y les diera retroalimentación individualizada.

**At the end of each class, ask yourself the following questions:**


1. What did we do today?
2. What was my level of **engagement/participation** in class today?
3. How did I contribute to enrich our course?
4. What did the information presented or shared in class make me **reflect on**?
5. How do I **connect** the information presented in today's class to situations happening around me or around the world nowadays?
6. How did I **feel** in class today? Why?

The image shows a screenshot of a digital form titled "COURSE SET UP (Weeks 1, 2)" for "Thursday, September 17". The form includes a section for a journal entry. The text in the journal entry is highlighted in various colors (yellow, green, red) to match the text in the list of questions. The journal entry reads: "In my first class of this course, what we did this day was get to know each other for to know whom we will work, my level of engagement was and is very strong and my participation was regular because I'm still learning English and the class is in English. Like this class and I participated in what I could and that's how I contributed to enrich our course. In this class also we saw the greatest achievements from all of us and I made me reflect on the importance of the effort that everyone must make to achieve more goals. The information presented what I connected in this class with situations happening around me is everyone want to achieve their goals and all people can remember their past achievements to get inspired and meet their goals, and in this class I felt very special because my classmates met one of my greatest achievements."

**Figura 9.** Preguntas guía para escribir el diario de clase.

**3.4.2.2 Relatos de Experiencias Relacionadas con la Intervención.** “La investigación cualitativa presta especial atención a la función social que tiene el lenguaje para la comprensión y construcción del mundo en un contexto espaciotemporal concreto” (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p. 47). Por ello, estos autores consideran que las narrativas personales ofrecen, tanto a investigadores como a participantes en una investigación, un medio adecuado para reflexionar acerca de sus propias experiencias diseñando procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los relatos de experiencias relacionadas con la intervención se escribieron en la semana 5 y la semana 13 del curso, completando un formato electrónico enviado por la investigadora, en su carácter de docente, en el cual la investigadora dio a los estudiantes las preguntas que debían responder. En la semana cinco, el formato incluyó únicamente cinco ítems. Ver Figura 10.



### 322 COMFORT ZONE CHALLENGE (Semanas 1-5)

Por favor, comparte la experiencia que has tenido participando en el Comfort Zone Challenge durante estas primeras 5 semanas del curso. Tus comentarios son muy valiosos y ayudarán a mejorar nuestro ambiente de aprendizaje en clase.

¡Gracias por tu colaboración! :D

T Ana

Your email address will be recorded when you submit this form.

Not [ana.rico@uabc.edu.mx](mailto:ana.rico@uabc.edu.mx)? [Switch account](#)

\* Required

¿Cuáles han sido los logros que te has propuesto cumplir en estas primeras 5 semanas del curso? \*

Your answer

¿Cuáles han sido los logros más significativos que has tenido como resultado de participar en el Comfort Zone challenge en estas 5 semanas? \*

Your answer

¿Cómo ha ayudado a que cumplas tus retos el hecho de tener y ser un(a) compañero(a) de reto? \*

Your answer

¿Qué te ha dejado como aprendizaje el participar en el Comfort Zone Challenge durante estas 5 semanas? \*

Your answer

¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia de participar en el Comfort Zone Challenge? ¿Por qué? \*

Your answer

**Figura 10.** Preguntas guía para redactar relatos de experiencias relacionadas con la intervención.

Sin embargo, se decidió modificar la versión del cuestionario de la semana 13 para incluir, además de los ítems de la semana cinco, tres preguntas cerradas para conocer si la intervención orientada a desarrollar HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA, los motivaba a aprender inglés y/u otras lenguas. También, se volvió a solicitar a los estudiantes que, tomando en cuenta las mismas 19 afirmaciones proporcionadas en el cuestionario de *Habilidades socioemocionales* (ver Tabla 8), utilizando una escala de Likert mostraran la frecuencia con la que llevaban a cabo dichas acciones. Así fue posible comprobar en qué medida los estudiantes habían

desarrollado sus HSE en el curso de Cultura México-Estados Unidos. Ver Figura 11. Este cuestionario contó con 31 ítems en total.

**Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales**

Por favor, comparte la experiencia que has tenido participando en el Comfort Zone Challenge durante estas 11 semanas, así como la frecuencia con la cual realizas en este curso de Cultura México-E.U. las actividades que se mencionan aquí.

Lee CUIDADOSAMENTE las preguntas y responde con sinceridad (no hay respuestas correctas o incorrectas).

La información que proporcionas será estrictamente confidencial.

Tus comentarios son muy valiosos y ayudarán a mejorar nuestro ambiente de aprendizaje en clase.

¡Muchas gracias por tu participación!

**Género \***

Femenino

Masculino

**¿Qué edad tienes? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Situación Laboral \***

Estudiante

Estudio y trabajo como empleado

Estudio y trabajo por cuenta propia

**Materias curriculares / optativas cursadas en la UABC, en inglés, antes de llevar la clase de Cultura México-E.U. \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido los logros que te has propuesto cumplir en estas 11 semanas del curso? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido los logros más significativos que has tenido como resultado de participar en el Comfort Zone challenge en estas 11 semanas? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cómo ha ayudado a que cumplas tus retos el hecho de tener y ser un(a) compañero(a) de reto? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Qué te ha dejado como aprendizaje el participar en el Comfort Zone Challenge durante estas 11 semanas? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia de participar en el Comfort Zone Challenge? ¿Por qué? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás en que participar en el Comfort Zone Challenge te ha motivado a aprender inglés o a mejorar tu dominio de este idioma (mejorar tu pronunciación, escritura, lectura o comprensión oral/escrita en inglés)? \*

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

Otro: \_\_\_\_\_

¿Qué tan útil ha sido participar en el Comfort Zone Challenge para motivarte a aprender o a mejorar tu dominio del inglés? \*

Para nada útil

No muy útil

Algo útil

Muy útil

Extremadamente útil

¿Qué tan útil ha sido participar en el Comfort Zone Challenge para motivarte a aprender o a mejorar tu dominio de una lengua distinta al inglés (por ejemplo: francés, alemán, coreano, etc.)? \*

Para nada útil

No muy útil

Algo útil

Muy útil

Extremadamente útil

**Figura 11.** Preguntas guía para redactar relatos de experiencias relacionadas con la intervención y para conocer si esta última motivaba a los estudiantes a aprender inglés y/u otras lenguas.

**3.4.2.3 Diario de Campo.** Al referirse a la relevancia que tiene el diario de campo, Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que “ayuda a establecer la credibilidad de los participantes” al reflejar todas las decisiones tomadas por los investigadores durante la fase de recolección de los datos y también su justificación (p.426). Cobb et al. (2003) también subrayan

la importancia de llevar una bitácora con el registro de todas las decisiones y acciones tomadas durante el desarrollo de la investigación, así como las razones que las justifican, con el fin de contar con un apoyo que permita al investigador hacer un análisis retrospectivo del objeto de estudio para comprenderlo con mayor grado de profundidad, destacando que el documentar toda esta información “implica un compromiso para generar los datos que apoyen el análisis sistemático del fenómeno que se está investigando” (Cobb et al., 2003, p.12).

En este trabajo, la investigadora llevó una bitácora de campo en donde diariamente reflexionó y anotó las observaciones que hizo en relación con el ambiente en el que se desarrolló la investigación, así como sus impresiones respecto a la pertinencia de los datos recolectados, y a la del ambiente y la muestra, respecto al planteamiento, con el fin de realizar los ajustes pertinentes cuando así lo consideró necesario.

El diario incluyó también descripciones del ambiente dentro del aula, secuencias de hechos, cronología de sucesos, relaciones entre conceptos, relaciones e interacciones participantes-participantes o participantes-investigadora, etc. En él se incluyó una lista de objetos recolectados por la investigadora, incluyendo la razón para recolectarlos, su significado y la forma en la que contribuyeron al planteamiento.

La investigadora, a través de este diario, se encargó de tomar notas y recabar objetos que le ayudaron a recrear el ambiente que existió dentro del aula y al mismo tiempo, reflexionar sobre su propio papel a lo largo del proceso de investigación, su interacción con los participantes y las vivencias obtenidas a partir de esta experiencia. En este diario, la investigadora respondió constantemente a las preguntas de la Figura 12 y evaluó las observaciones hechas, desde la perspectiva de distintos participantes, para tener una visión más profunda y equilibrada del tema de estudio.

**Preguntas guía para escribir el diario de la investigadora:**

1. ¿Qué significa esto que observé?
2. ¿Qué me dice en el marco del estudio?
3. ¿Cómo se relaciona con el planteamiento?
4. ¿Qué ocurre o sucedió? ¿Por qué?

**Figura 12.** Preguntas guía para escribir el diario de campo.

Considerando el hecho de que en todo el tiempo que duró la presente investigación se estuvo en una situación de contingencia debido a la crisis sanitaria causada por el COVID-19, todas las clases fueron grabadas por la investigadora en la plataforma virtual *Blackboard* para que los estudiantes tuvieran acceso a su contenido cuando así lo requirieran. Esto, tomando en cuenta que distintos factores más allá del control de los participantes hacían que, en ciertas ocasiones, no pudieran estar presentes a la hora de clase: mala conectividad a Internet, falta de datos en sus celulares, tener que compartir equipo de cómputo con otros miembros de la familia o no siempre contar con equipo de cómputo en casa, estar enfermos de o cuidar a parientes enfermos de COVID-19, tener horarios extendidos en sus trabajos, o bien, trabajar en el horario de clase (pues la situación económica de sus hogares requirió que, ya estando inscritos en el semestre, tuvieran que comenzar a trabajar), entre otros. Fue así como tener acceso a las grabaciones sirvió también de apoyo a la investigadora, pues pudo recurrir a ellas para complementar y ampliar sus observaciones, siendo esto de gran utilidad al redactar sus anotaciones en el diario de campo. La investigadora hizo una interpretación detallada de los participantes y del contexto en el cual se desarrolló la investigación prestando atención a lo que observó, escuchó y percibió a través de sus sentidos en cada sesión de clase, al ver las grabaciones de las mismas, leer su diario de campo y, también, al revisar los trabajos de los estudiantes.

**3.4.2.4 Ensayos de Reflexión.** Hosein y Rao (2017) opinan que debe promoverse que los estudiantes reflexionen acerca de las acciones que realizan, poniendo esto por escrito en un ensayo, pues hacerlo les ayuda a expresar sus pensamientos y emociones de forma más clara, contribuyendo también a aumentar su confianza. Así, al favorecer la toma de conciencia de sus propios aprendizajes al ir dando sentido a las experiencias vividas, escribir ensayos de reflexión podría ayudar a los estudiantes a expresar el alcance del aprendizaje significativo que pudiera haber ocurrido. En este aspecto, Costa y Kallick (2008) mencionan que reflexionar en el trabajo realizado hace resaltar su significado y promueve el crecimiento del individuo en la medida que éste siente que tienen control sobre su propio aprendizaje.

Así pues, el contenido de los ensayos de reflexión permite al docente observar los pensamientos que los estudiantes tienen respecto a su proceso educativo y a su evolución dentro de éste pues muestran también cómo va cambiando lo que creen de sí mismos respecto a que tan competentes son, o no, para realizar ciertas actividades. El docente puede ver también cómo los estudiantes aplican (a situaciones distintas a las vistas dentro del aula) aquello que han aprendido en clase.

Por lo anterior, en esta investigación, al finalizar el curso de CMEU, se pidió a los estudiantes que redactaran un ensayo de reflexión de aproximadamente 800 palabras en el cual respondieron a 10 preguntas proporcionadas por la investigadora, en su calidad de docente. Debido a que uno de los participantes en este estudio dejó de asistir a clases en las últimas semanas del curso, únicamente se recolectaron 36 ensayos. Las preguntas estuvieron relacionadas con el curso en general, con el método de enseñanza, y con la intervención aplicada (*Comfort Zone Challenge*) y sus resultados a lo largo del semestre, además de la motivación derivada de esta para que los estudiantes aprendieran inglés. Ver la Figura 13. Debido al nivel de profundidad que se pretendió

obtener en las respuestas y a que el nivel de conocimientos de redacción en inglés con el que contaban algunos estudiantes era limitado, las preguntas se les dieron en español y se les indicó que podían redactar sus ensayos en inglés o en español (esto, para garantizar que todos los estudiantes pudieran expresarse libremente sin que el idioma representara una barrera para ellos).

Los ensayos fueron enviados en versión electrónica, a la investigadora, una vez concluido el curso, pero, para efectos del análisis, únicamente se tomaron en cuenta tres ítems por ser estos los que específicamente aportaban datos para responder a la pregunta de investigación. Los temas abordados en ellos tuvieron que ver con: 1) la intervención (los logros más significativos obtenidos como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge*), 2) las motivaciones de los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés y, 3) el desarrollo de HSE en los alumnos (la forma en la que el curso de Cultura México-Estados Unidos contribuyó a su desarrollo personal y formación profesional).

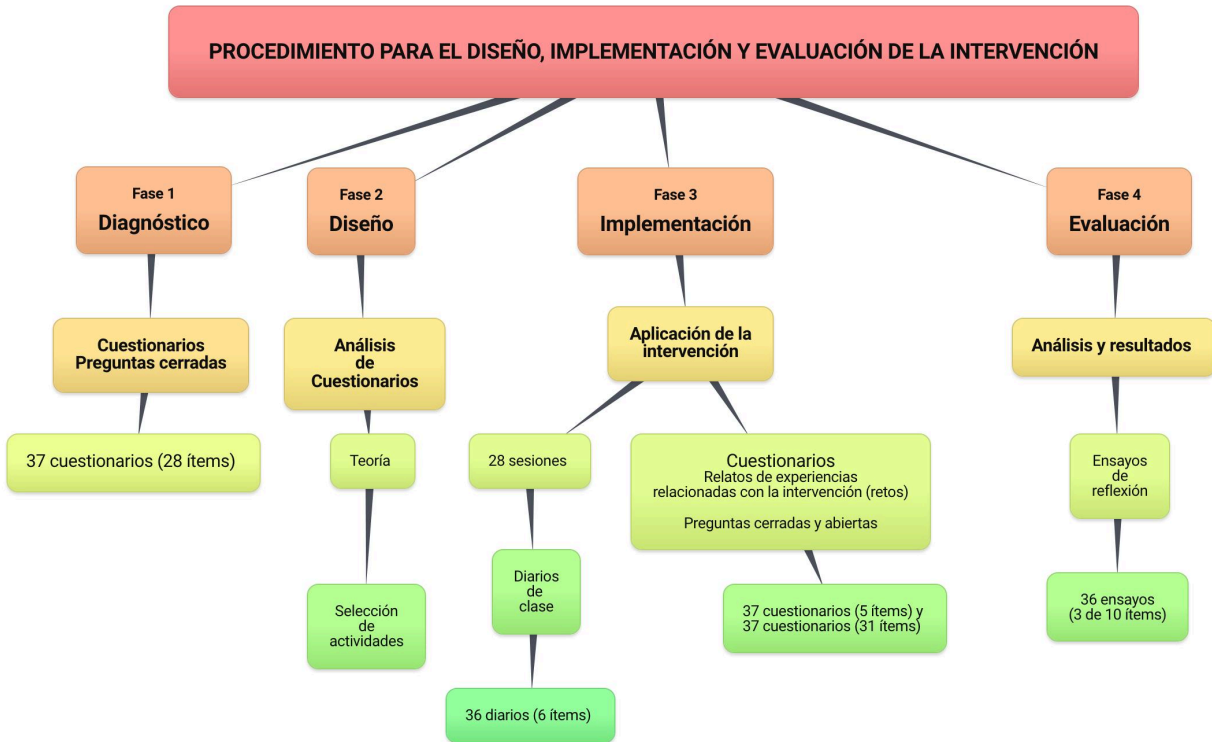
### **Preguntas guía para redactar el ensayo de reflexión**

1. ¿Por qué es importante que alumnos de Negocios Internacionales como tú lleven dentro de su plan de estudios la materia de Cultura México-Estados Unidos?
2. **¿Qué temas se trataron a lo largo del curso y qué actividades se realizaron para aprender cada uno?**
3. ¿Cuáles fueron las actividades realizadas dentro y fuera del salón de clases que más te ayudaron a aprender? ¿Por qué? ¿Cómo te sentiste al realizarlas? Menciona 3 ejemplos concretos.
4. **¿Cómo ayudó el método de enseñanza-aprendizaje empleado en este curso a que ampliaras tu conocimiento acerca de la importancia de la labor que desempeña un profesional en el área de negocios internacionales? Menciona 3 ejemplos concretos de cosas que aprendiste.**
5. ¿De qué forma los conocimientos adquiridos en este curso enriquecieron tu forma de ver a México, a Estados Unidos y al mundo?
6. **¿Cómo has aplicado en tu vida los conocimientos adquiridos a lo largo del curso?**
7. ¿Cuáles fueron los logros más significativos que tuviste como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge* durante todo el semestre? ¿Qué tipo de hábitos y valores desarrollaste o fortaleciste?
8. **¿Mejoraron tus habilidades para comunicarte en inglés como resultado de tomar este curso? ¿Qué influyó para que eso sucediera? Menciona un ejemplo concreto.**
9. ¿De qué manera contribuyó este curso de Cultura México-Estados Unidos a tu desarrollo personal y a tu formación profesional? Explica y da ejemplos concretos.
10. **Comentarios generales acerca del curso y sugerencias para mejorarlo.**

**Figura 13.** Preguntas guía para redactar el ensayo de reflexión.

### **3.5 Procedimiento**

Esta investigación estuvo dividida en cuatro fases: 1) Diagnóstico, 2) Diseño, 3) Implementación y 4) Evaluación de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, basada en los principios de la psicología positiva contenidos en el modelo PERMA. Ver la Figura 14. Cada fase será explicada en detalle en el siguiente capítulo, junto con los resultados obtenidos de ella.



**Figura 14.** Procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de la intervención.

### 3.6 Análisis de Datos

En las investigaciones cualitativas, la recolección y el análisis de datos van de la mano (Hernández-Sampieri et al., 2014; Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009). Debido a que se recolecta una gran cantidad de información no estructurada (datos como observaciones del investigador y narraciones de los participantes contenidas en fotografías, videos, documentos, grabaciones, etcétera, y también narraciones del investigador, como las anotaciones en su bitácora de campo) es preciso explorar los datos y estructurarlos, organizándolos de tal forma que sean manejables para buscar unidades de análisis relevantes y poder “descubrir conceptos, categorías, temas y patrones en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 418).

En el análisis cualitativo es importante examinar los datos de todos los modos posibles, comprender en profundidad el contexto en el que se generan y preguntarse continuamente qué significados se esconden tras de ellos, manteniéndose siempre enfocado en el objeto de estudio. Se trata de un proceso ecléctico caracterizado por ser flexible, dinámico y reiterativo al cual también se le conoce como “análisis cíclico”, “espiral de comprensión” o “análisis en progreso” (Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009, p.72). En él, “una fuente de datos importantísima [son las] impresiones, percepciones, sentimiento y experiencias del investigador” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 419). Es por eso que, atendiendo a lo expresado por Rodríguez-Gómez y Valldeoriola (2009), la investigadora respetó la “esencia” del objeto de su estudio y se mantuvo fiel al mismo para garantizar su objetividad.

En esta investigación, a partir de las lecturas y transcripciones de las fuentes, se empezó a dar sentido a los datos estudiando a cada uno de ellos en sí mismo y, también, en relación con los demás para comprender el contexto. Rodríguez-Gómez y Valldeoriola (2009) recomiendan “[interpretar] las partes del texto desde el todo y a su vez [acceder] al todo desde las partes” (p. 73) y destacan el hecho de que, al interpretar los datos, el investigador realiza un proceso de producción y no de mera reproducción. Por ello, la investigadora efectuó un análisis temático siguiendo la pista de temas emergentes que facilitaron la interpretación y comprensión del fenómeno estudiado, con el fin de reconstruir hechos e historias que describieron las experiencias de los participantes desde su propia perspectiva y en su propio lenguaje.

A medida que avanzó el trabajo de campo, la investigadora compartió sus interpretaciones de los datos con los participantes en el estudio para que contrastaran y confirmaran los resultados pues confirmar y consensar la información con ellos dio credibilidad a la investigación, es decir, validez interna. En los casos en que detectó inconsistencias o falta de claridad para comprender

bien el problema, regresó a campo para recolectar información adicional. El análisis concluyó hasta que los datos dieron respuesta a la pregunta de investigación. Los temas simplificaron la información recolectada, reflejaron la forma en la que se captó el fenómeno estudiado y representaron las experiencias que fueron significativas y cruciales en esta investigación al describir aspectos particulares de ellas. Para organizar y analizar esta información se utilizó el análisis de contenido.

Al llevar a cabo el análisis de datos, la investigadora realizó los siguientes pasos sugeridos por Taylor y Bogdan (citado en Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009): leyó los datos múltiples veces, dio seguimiento a temas, interpretaciones, intuiciones e ideas que surgieron durante el proceso, buscó temas emergentes, elaboró tipologías, desarrolló conceptos y proposiciones teóricas y llevó una bitácora de análisis. Esta bitácora sistematizó la recolección y el análisis de los datos, documentó los procedimientos que se realizaron al analizar los datos, los significados, descripciones y conclusiones a las que se llegó de forma preliminar y también las reacciones que tuvo en este proceso.

En la bitácora, se registraron con detalle tanto los pasos como el método seguidos para la obtención de resultados, con el fin de que dichas anotaciones pudieran ser utilizadas por cualquier otro investigador para evaluar este trabajo al ver qué se hizo y cómo se hizo. La bitácora incluyó anotaciones que indicaron las razones por las cuales se decidió proceder de una forma u otra, así como casos contradictorios y excepciones. Se buscó mantener siempre el rigor investigativo ofreciendo una descripción más completa y realista del método de análisis para dar credibilidad a esta etapa de la investigación al permitir su verificación, haciendo que los resultados fueran confiables. Como afirman Hernández-Sampieri et al. (2014), esta bitácora es “un instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis” (p.425). Lo anterior, al permitir que se

cumpla con el criterio de transferibilidad o validez externa, mediante el cual será posible contextualizar las conclusiones de la investigación a otras “realidades” sociales.

### **3.7 Resumen**

En este capítulo se explicó la metodología que se siguió para llevar a cabo la recolección de los datos. Dicha información permitió analizar la relación que guarda el desarrollo de HSE con la motivación para aprender inglés en estudiantes universitarios. En el apartado 3.1 se señaló el tipo de estudio de que se trató, así como su enfoque. Más adelante, en el apartado 3.2 se mencionó el alcance de la investigación. El apartado 3.3 describió el contexto y a los participantes en este trabajo. El apartado 3.4 hizo referencia a los distintos instrumentos utilizados para la recolección de los datos (cuestionarios, diarios de clase, relatos de experiencias, diario de campo y ensayos de reflexión) y a las ventajas que ofreció cada uno de ellos para obtener información específica que permitiera responder a la pregunta de investigación. Finalmente, los apartados 3.5 y 3.6 abordaron el procedimiento y el análisis de datos, respectivamente.

## Capítulo 4. Resultados y Discusión

En este capítulo se presentan el análisis y la discusión de los resultados. Con el fin de facilitar su lectura, los resultados se presentan siguiendo el orden en el que fueron obtenidos durante la investigación, es decir, de acuerdo con las fases en las cuales se dividió el estudio: 1) Diagnóstico, 2) Diseño, 3) Implementación y 4) Evaluación de la intervención para desarrollar las HSE de los estudiantes. Ver Tabla 9. Al concluir el análisis de cada uno de los instrumentos se presenta la discusión de dichos resultados. En la primera, segunda y tercera fase (diagnóstico, diseño y aplicación) se mencionan los resultados cuantitativos y cualitativos. La cuarta fase (evaluación) solo constó de resultados cualitativos.

**Tabla 9**  
*Información obtenida en cada uno de los instrumentos.*

	PERFIL	HSE	PERMA	RETOS	TiPos	Retos cumplidos	Beneficios	Dificultades	Logros más significativos	Ventajas de tener un compañero de reto	MOTIVACION	APRENDIZAJE	INGLÉS	OTROS IDIOMAS	COMFORT ZONE CHALLENGE
<b>DIAGNÓSTICO</b>															
Cuestionario HSE															
<b>DISEÑO</b>															
Cuestionario HSE															
<b>IMPLEMENTACIÓN</b>															
Diarios															
Cuestionario CZ CH (semanas 1-5)															
Cuestionario CZ CH (semanas 1-11) + HSE															
<b>EVALUACIÓN</b>															
Ensayos															

## 4.1 Diagnóstico de la Intervención para Desarrollar HSE basada en el Modelo PERMA de Bienestar

En esta primera fase de la investigación, se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas que se aplicó a los 37 estudiantes inscritos en el curso de Cultura México-Estados Unidos, que se impartió en línea a los alumnos de la Licenciatura en Negocios Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. El cuestionario se aplicó en septiembre de 2020, al comenzar el ciclo escolar 2020-2. Con la información obtenida de este cuestionario, se elaboró el diagnóstico de la percepción que los participantes tenían respecto a lo que son las HSE, cuáles de ellas consideraban tener al inicio del ciclo escolar, y se identificaron también aquellas que los estudiantes practicaban con menor frecuencia. A partir de estos datos, se buscó promover el desarrollo de seis HSE en las distintas actividades llevadas a cabo dentro y fuera del aula virtual, como parte de la intervención llamada *Comfort Zone Challenge* (Reto para salir de la zona de confort) en la cual participaron los estudiantes durante 13 semanas de un total de 14 que tuvo el semestre. Ver Tabla 10.

**Tabla 10**

*Actividades desarrolladas en la etapa de diagnóstico de la intervención para desarrollar HSE basada en el modelo PERMA de bienestar*

<b>Actividad</b>	<b>Instrumento</b>
1) Diseño de cuestionarios	Cuestionarios HSE
2) Aplicación de cuestionarios	Cuestionarios HSE
3) Elaboración del diagnóstico	

### 4.1.1 Cuestionario de HSE

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del Cuestionario de Habilidades Socioemocionales (HSE) aplicado en línea, a los participantes, en la segunda semana de clases y cuyo fin fue conocer los perfiles de los estudiantes que participaron en la intervención, así como

el significado atribuido por los estudiantes a las HSE, su frecuencia de uso de las HSE, la forma en la que representaban a las HSE e identificar aquellas HSE que necesitaban ser desarrolladas en ellos.

**4.1.1.1 Análisis Cuantitativo.** Se analizaron dos cuestionarios que se aplicaron: uno en la segunda semana del curso y otro en la semana 13 (el análisis de este último se presenta en el apartado 4.3.3).

El análisis descriptivo realizado en esta etapa, al analizar el primer cuestionario aplicado, permitió obtener los siguientes datos acerca de los participantes: el grupo de estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos donde se realizó la intervención estuvo compuesto por un 69.4% de mujeres y un 30.6% de hombres, la edad media de los participantes fue de 19 años, 77.8% de los estudiantes solo estudiaba y 22.2% estudiaba y trabajaba. En cuanto a su estado civil 97.2% eran solteros y 2.8% no era ni solteros ni casados (Ver Tabla 11).

Sobre cursos de inglés previos 52.8% estudiaron inglés durante cinco semestres o más, 36.1% solo reportaron haber estudiado tres semestres. Por otra parte, 91.7% dijo haber no haber cursado antes una materia en inglés previa a la de Cultura México Estados Unidos. Ver Tabla 11.

**Tabla 11**  
*Perfil de los estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos*

<b>Características</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Mujeres	25	69.4
Hombres	11	30.6
Total	36	100
<b>Edad</b>		
18	1	2.8
19	23	63.8
20	9	25.0
21	1	2.8
22	2	5.6
Total	36	100
<b>Actividad laboral</b>		
Solo estudia	28	77.8

Estudia y trabaja	8	22.2
Total	36	100
<b>Estado civil</b>		
Soltero	35	97.2
Otro	1	2.8
Total	36	100
<b>Semestres previos que estudiaron inglés</b>		
3	13	36.1
4	4	11.1
5 o más	19	52.8
Total	36	100
<b>Materias previas que han cursado, en inglés, en la universidad</b>		
1	3	8.3
Ninguna	33	91.7
Total	36	100

Fuente: Elaboración propia, a partir del cuestionario HSE.

El hecho de que 52.8% de los estudiantes hubieran tomado cursos de inglés durante cinco semestres o más, previo a cursar la materia de Cultura México-Estados Unidos, en inglés, es un factor que podría explicar que, al aplicar la intervención, algunos de ellos, para salir de su zona de confort, eligieran retos relacionados con el aprendizaje de idiomas distintos al inglés, puesto que ya contaban con cierto dominio de este último.

Por otra parte, que 91.7% de los estudiantes no hubiera cursado materias en inglés previo al curso de Cultura México-Estados Unidos podría explicar que, aunque hubiesen estudiado más de cinco cursos de inglés, tomar una clase de su carrera, impartida en este idioma, resultara un reto para algunos de ellos. Lo anterior, como resultado de verse inmersos, por vez primera, en un ambiente de aprendizaje relacionado con el inglés de negocios y en el que adquirieron el inglés a través del contenido del curso y no de la forma en la que estaban acostumbrados previamente.

#### 4.1.1.1.1 Percepción inicial de los estudiantes hacia las habilidades socioemocionales

(HSE). Para diagnosticar la percepción inicial de los estudiantes hacia las HSE, primeramente, se pidió que respondieran si conocían qué eran las HSE. En la Tabla 12 se observa que, de los 36 estudiantes, 63.9% dijeron conocer las HSE y 36.1% dijo no conocerlas.

**Tabla 12**

*Conocimiento previo de los estudiantes sobre qué eran las HSE*

	N	%
Si	23	63.9
No	13	36.1
Total	36	100

El cuestionario también incluyó 19 ítems (frases relacionadas con las HSE). Los ítems enunciaban actividades relativas a seis HSE: 1) autoconocimiento, 2) autorregulación, 3) conciencia social, 4) colaboración, 5) toma responsable de decisiones y 6) perseverancia. Ver Tabla 13.

**Tabla 13**

*Actividades relacionadas con seis habilidades socioemocionales*

HSE	Actividades
<b>Autoconocimiento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo.</li> <li>2. Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad.</li> <li>3. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo.</li> <li>4. Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos.</li> </ol>
Autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros.</li> <li>2. Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros.</li> <li>3. Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas.</li> </ol>
<b>Conciencia social</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor.</li> <li>2. Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones.</li> </ol>

Colaboración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases (presencial o virtual).</li> <li>2. Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros.</li> <li>3. Me gusta socializar con mis compañeros.</li> </ol>
Toma responsable de decisiones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me responsabilizo por las acciones que tomo.</li> <li>2. Soy una persona responsable.</li> <li>3. Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.</li> </ol>
<b>Perseverancia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas.</b></li> <li><b>2. Me esmero en hacer las cosas mejor cada día.</b></li> <li><b>3. Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos.</b></li> <li><b>4. Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero.</b></li> </ol>

Con el fin de evaluar la confiabilidad del cuestionario, al realizar el análisis estadístico de estos 19 ítems, se obtuvo el valor Alfa de Cronbach, que fue de .880, mostrando un alto nivel de confiabilidad de este instrumento.

En esta sección, se pidió a los estudiantes que identificaran la frecuencia con la que realizaban dichas actividades utilizando una escala de Likert de cinco puntos donde, 1=Nunca y 5=Siempre. La Tabla 14 presenta las medias de las respuestas dadas por ellos.

**Tabla 14**  
*Frecuencia con la que los estudiantes ponen en práctica las siguientes HSE*

	Media	Desviación estándar	N
<b>Aplico en mi vida diaria lo que aprendo en la universidad</b>	<b>3.44</b>	<b>0.773</b>	<b>36</b>
<b>Investigo por mi cuenta información adicional</b>	<b>3.47</b>	<b>0.971</b>	<b>36</b>
<b>Me siento segura(o) expresando mis opiniones</b>	<b>3.61</b>	<b>1.05</b>	<b>36</b>
<b>Identifico y expreso mis emociones con facilidad</b>	<b>3.64</b>	<b>1.199</b>	<b>36</b>
<b>Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo</b>	<b>3.67</b>	<b>0.676</b>	<b>36</b>
<b>Aplico mi creatividad para solucionar problemas</b>	<b>3.78</b>	<b>0.797</b>	<b>36</b>
<b>Mejoro mi entorno</b>	<b>3.81</b>	<b>0.856</b>	<b>36</b>
<b>Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas</b>	<b>3.81</b>	<b>0.856</b>	<b>36</b>
<b>Colaboro con mis compañeros y maestra</b>	<b>3.89</b>	<b>0.95</b>	<b>36</b>
<b>Disfruto ponerme nuevos retos</b>	<b>3.92</b>	<b>0.841</b>	<b>36</b>
Intento varias veces hasta obtener los resultados que quiero	4.19	0.889	36

Puedo lograr lo que me propongo	4.22	0.866	36
Soy paciente y constante para cumplir mis metas	4.22	0.681	36
Me gusta socializar con mis compañeros	4.22	0.832	36
Puedo "ponerme en los zapatos de los demás"	4.39	0.645	36
Me esmero en hacer las cosas mejor cada día	4.44	0.652	36
Soy una persona responsable	4.47	0.654	36
Respeto las opiniones de los demás	4.61	0.599	36
Me responsabilizo por las acciones que tomo	4.75	0.5	36

La información obtenida respecto a la percepción inicial de los estudiantes hacia las HSE permitió identificar, tanto aquellas que ponían en práctica con mayor frecuencia (“Me responsabilizo por las acciones que tomo”, “Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas”, “Soy una persona responsable”, “Me esmero en hacer las cosas mejor cada día” y “Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones”) como aquellas que practicaban con menor regularidad (“Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad”, “Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos”, “Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros”, “Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros”, “Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo”, “Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.”, “Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor”, “Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros”, “Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases, presencial o virtual”, y “Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos”).

La media de los ítems correspondientes a las HSE que los estudiantes ponen en práctica con mayor frecuencia fue de 4.5, destacando “Me responsabilizo por las acciones que tomo” con 4.75 y “Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas” con 4.61,

mientras que, en el caso de las HSE que los estudiantes practicaban con menor regularidad, la media en estos ítems fue de 3.7, resaltando “Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad”, con 3.44, e “Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos”, con 3.47.

Al analizar por categorías de HSE las actividades que realizaban los estudiantes, destaca el hecho de que el autoconocimiento fue la habilidad socioemocional que con menor frecuencia ponían en práctica, con un promedio de las medias correspondientes a las actividades comprendidas en dicha HSE de 3.7. Por otra parte, la toma responsable de decisiones fue la que sobresalió como aquella que con mayor frecuencia llevaban a la práctica, con un promedio de medias de 4.33. Ver Tabla 15.

**Tabla 15**

*Medias promedio de la frecuencia con la que los estudiantes practican HSE*

HSE	Actividad	Media	Promedio de medias de la HSE
<b>Autoconocimiento</b>			<b>3.7</b>
	1. Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo.	4.22	
	<b>2. Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo.</b>	<b>3.67</b>	
	<b>3. Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad.</b>	<b>3.44</b>	
	<b>4. Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos.</b>	<b>3.47</b>	
<b>Autorregulación</b>			<b>3.95</b>
	1. Respeto las opiniones de los demás aunque a veces no esté de acuerdo con ellas.	4.61	
	<b>2. Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros.</b>	<b>3.61</b>	
	<b>3. Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros.</b>	<b>3.64</b>	
<b>Colaboración</b>			<b>3.97</b>
	1. Me gusta socializar con mis compañeros.	4.22	

	<b>2. Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros.</b>	<b>3.81</b>
	<b>3. Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases (presencial o virtual).</b>	<b>3.89</b>
<b>Conciencia social</b>		<b>4.1</b>
	1. Puedo ‘ponerme en los zapatos de los demás’ para comprender sus acciones y emociones.	4.39
	<b>2. Busco distintas maneras para mejorar mi entorno y crear un impacto positivo a mi alrededor.</b>	<b>3.81</b>
<b>Perseverancia</b>		<b>4.19</b>
	1. Me esmero en hacer las cosas mejor cada día.	4.44
	2. Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas.	4.22
	3. Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero.	4.19
	<b>4. Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos.</b>	<b>3.92</b>
<b>Toma responsable de decisiones</b>		<b>4.33</b>
	1. Me responsabilizo por las acciones que tomo.	4.75
	2. Soy una persona responsable.	4.47
	<b>3. Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.</b>	<b>3.78</b>

Lo anterior mostró la necesidad de que, al diseñar la intervención, se hiciera énfasis en promover que los estudiantes reflexionaran en lo que aprendían y en cómo lo aprendían, que aplicaran a su vida diaria los temas tratados en el curso de Cultura México-Estados Unidos y que investigaran por su cuenta información adicional acerca de los mismos para que ampliaran su conocimiento de ellos. Se consideró importante promover ambientes en donde los estudiantes identificaran y expresaran sus emociones con facilidad y se sintieran seguros expresando sus

opiniones a sus compañeros y maestra. Se tomó la decisión de promover actividades que fomentaran, tanto el trabajo en equipo, como el compartir ideas entre compañeros y con la maestra, además de motivar a los estudiantes a que colaboraran con sus compañeros y maestra dentro y fuera del aula virtual. Por último, se incluyeron materiales y actividades orientadas a cultivar en los estudiantes el interés por mejorar su entorno y crear un impacto positivo a su alrededor, así como actividades que les permitieran aplicar su creatividad en el curso para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.

#### **4.1.1.2 Análisis Cualitativo**

**4.1.1.2.1 Significado que los Estudiantes Atribuyen a las Habilidades Socioemocionales (HSE).** Buscando dar respuesta a *qué significado les atribuían los estudiantes a las habilidades socioemocionales*, a partir de la información compartida por ellos en el *Cuestionario de HSE*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los significados atribuidos por los estudiantes a las HSE, agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

De acuerdo con las definiciones tomadas de la teoría consultada respecto a seis habilidades socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia), en las respuestas dadas por los participantes a la pregunta, *¿qué son las habilidades socioemocionales?*, se identificaron palabras clave que estuvieran presentes en dichas definiciones asociadas a la teoría y se realizó la codificación de los datos. Posteriormente, siguiendo un análisis inductivo, se construyeron seis categorías analíticas que, al analizarse en conjunto, permitieron inferir el significado que los alumnos atribuyeron a las HSE. Las categorías correspondieron a las seis habilidades socioemocionales consideradas en la

realización de este trabajo de investigación: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia. La Figura 15 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja, cada una acompañada de un ejemplo de los fragmentos expresados por los estudiantes.



**Figura 15.** Red semántica de significado otorgado por los estudiantes a las HSE.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, el significado atribuido por ellos a las HSE fue el siguiente: son aquellas habilidades, capacidades o conductas que ayudan a las personas a tener una mejor comprensión de sí mismas, a regular sus emociones, a tener actitudes de crecimiento personal orientadas al logro de metas, a tomar decisiones responsables que les permitan alcanzar metas que aporten bienestar y a tener una mejor relación con otros miembros de la sociedad mediante una interacción y comunicación adecuadas. Lo anterior es coincidente con la definición encontrada en la literatura, en donde se establece lo siguiente:

Las habilidades socioemocionales (HSE) pueden definirse como las capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de su bienestar, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables (SEP, 2017, párrafo 4).

La Tabla 16 muestra ejemplos de cómo los fragmentos de lo expresado por los estudiantes se relacionaron con las seis HSE presentes en la definición brindada por la teoría, las cuales se tomaron como base en la realización de este análisis. Se resaltan las palabras que coinciden con aquellas presentes en la definición proporcionada por la teoría. Cada fragmento está acompañado del número de identificación del participante, especificando si se trató de una mujer (M) o de un hombre (H).

**Tabla 16**  
*Habilidades Socioemocionales*

HSE	COMENTARIOS
<b>Autoconocimiento</b>	“Son las habilidades que nos permiten <b>comunicarnos, convivir y entender a los demás como a nosotros mismos</b> ”. (H-11)
<b>Autorregulación</b>	“Permiten controlar o <b>regular nuestras emociones</b> ”. M-25)
<b>Conciencia social</b>	“Las habilidades que tenemos para relacionarnos con la <b>sociedad</b> ”. (H-33) “ <b>Empatía</b> ”. (H-15)
<b>Colaboración</b>	“[...] aquellas conductas que nos ayudan a <b>facilitar la interacción y comunicación con otras personas</b> ” (M-17)
<b>Toma responsable de decisiones</b>	“Son las que [...] nos <b>ayudan a tomar cualquier decisión de manera responsable para alcanzar nuestras metas</b> ”. (H-14)
<b>Perseverancia</b>	“ <b>Actitudes</b> propias, así como nuestro crecimiento personal para de esta manera tener un <b>mejor desempeño</b> al momento de relacionarnos con otros o <b>para realizar algo</b> ”. (M-22)

A los datos mencionados anteriormente se agregan también las anotaciones registradas en el diario de campo durante la primera semana de clases, en donde algunos estudiantes compartieron que no participaban en clase por no estar seguros de que sus comentarios fueran relevantes o porque sentían que su inglés no era bueno, o bien, porque eran tímidos. Tomando esto en cuenta se consideró importante que la maestra no solo explicara a los estudiantes la oportunidad que tenían todos los miembros del grupo de crecer cuando cada estudiante compartía sus ideas, preguntas,

reflexiones y comentarios con los demás, sino que, con su actitud y comentarios en clase, la maestra demostrara que esto era verdad.

En conclusión, el análisis de este apartado de resultados del Cuestionario HSE resaltó la importancia de promover el desarrollo de las HSE cuyo aprendizaje considera importante promover en los jóvenes el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia, haciendo énfasis en el autoconocimiento, la autorregulación y la colaboración, por haber sido estas últimas las que, en los resultados obtenidos del Cuestionario de HSE, mostraron ser las menos practicadas por los estudiantes.

Se decidió desarrollar las seis HSE antes mencionadas mediante actividades que ayudaran a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje, a aplicar a su vida cotidiana y al mundo que los rodeaba los conceptos aprendidos en clase, y a investigar por su cuenta con el fin de ampliar su conocimiento de los temas tratados a lo largo del curso. De igual manera, se identificó la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje en el aula en donde los estudiantes se sintieran respetados y apoyados, seguros de compartir con otros sus opiniones y emociones, donde existiera la confianza para trabajar en equipo compartiendo ideas con otros, así como para colaborar con sus compañeros y maestra y, finalmente, donde no tuvieran miedo a intentar cosas nuevas para poder encontrar soluciones creativas a los problemas que se les presentaran.

#### **4.2 Diseño de la Intervención para Desarrollar HSE en los Estudiantes, basada en el Modelo PERMA de Bienestar**

En esta segunda fase de la investigación, habiendo revisado los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes e identificando la necesidad de promover en ellos el desarrollo de HSE dentro y fuera del aula virtual, se llevó a cabo el diseño de una intervención para desarrollar las

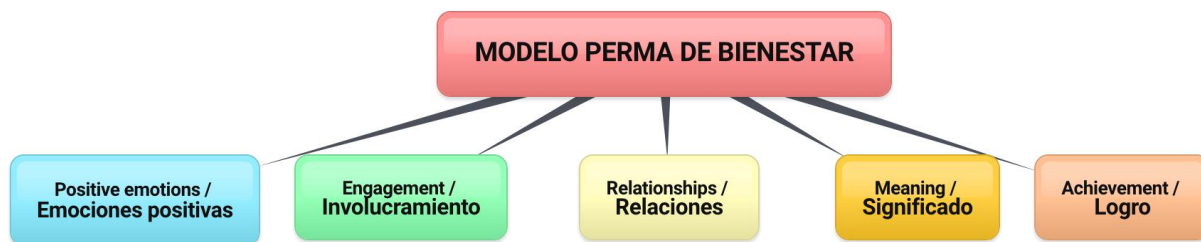
siguientes seis HSE: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia. Ver Tabla 17.

**Tabla 17**

*Actividades desarrolladas en la etapa de diseño de la intervención para desarrollar HSE basada en el modelo PERMA de bienestar*

Actividad	Etapas
1) Diseño de intervención para desarrollar HSE	Actividades Materiales Subir contenido a <i>Blackboard</i> Grupo privado de Facebook

Esta intervención estuvo basada en los elementos del modelo PERMA de bienestar. Ver la Figura 16.



**Figura 16.** Elementos del modelo PERMA de bienestar propuesto por Seligman (2011).

#### **4.2.1 Objetivo de la Intervención**

La intervención denominada *Comfort Zone Challenge* tuvo como objetivo desarrollar en los participantes: el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma responsable de decisiones y la perseverancia. Esto, mediante retos semanales que motivaron a los estudiantes y a la maestra a hacer cosas diferentes de lo habitual para que, de esa manera, adquirieran el hábito de expandir sus límites constantemente, así como fomentar, de manera intencional, la capacidad para adaptarse a distintas circunstancias tanto en su vida personal como profesional y, así, crecer como resultado de ello.

#### **4.2.2 Descripción de la Intervención**

Cada jueves, los estudiantes y la maestra escogieron un reto individual de su elección para salir de su zona de confort, con el propósito de cumplirlo dentro de los siguientes siete días. Fue requisito contar con una compañera o compañero de reto (de su elección) que estuviera en el grupo de Cultura México-Estados Unidos. Los compañeros de reto fueron distintos cada semana para así tener la oportunidad de interactuar con más miembros del grupo al compartir esta actividad. La función de los compañeros de reto fue la de contarle al otro la actividad que habían elegido llevar a cabo esa semana y, así, apoyarse con palabras de ánimo, sugerencias de cómo cumplirlo, monitorear cómo iban con su reto y, también, generar entre ellos un compromiso por realizarlo.

Tanto el reto elegido como el nombre de la compañera o el compañero de reto se publicaron cada semana en un *post* del grupo privado de Facebook con el que contó el grupo de Cultura México-Estados Unidos y que fue creado por la maestra para dicho propósito (además de fungir como un canal de comunicación adicional a la plataforma oficial, *Blackboard*, para que todos los miembros del grupo mantuvieran contacto). Publicar el reto en Facebook hizo posible también que los participantes supieran si alguien aún no tenía compañera o compañero y, de esta forma, se pusieran en contacto entre ellos, o bien, la maestra pudiera ponerlos en contacto para que trabajaran juntos. En esta investigación, los retos que eligieron los participantes estuvieron comprendidos en las áreas de: estilo de vida saludable, desarrollo personal, aprendizaje, desempeño académico, pasatiempos y relaciones personales.

Cada semana, una vez concluidos los siete días en los cuales debía cumplirse el reto, durante la clase, la maestra asignó un tiempo determinado para que los estudiantes compartieran (en pequeños grupos formados aleatoriamente en la plataforma virtual) la experiencia que habían tenido al realizarlo. Esto permitió a los participantes celebrar sus logros (sin importar si habían

cumplido su meta, por completo o en parte), mostrándose apoyo si es que no la habían cumplido o si querían mejorar más adelante. Algunos alumnos eligieron un reto distinto cada semana. Sin embargo, hubo quienes por no haberlo cumplido o por querer convertirlo en un hábito, decidieron continuar con el mismo durante dos semanas o más.

Con la aplicación de esta intervención basada en el modelo PERMA se esperaba que los resultados mostraran el desarrollo de HSE en los estudiantes y que estas HSE, a su vez, los motivaran a aprender inglés al elevar el nivel de bienestar experimentado por ellos tanto dentro como fuera del salón de clase.

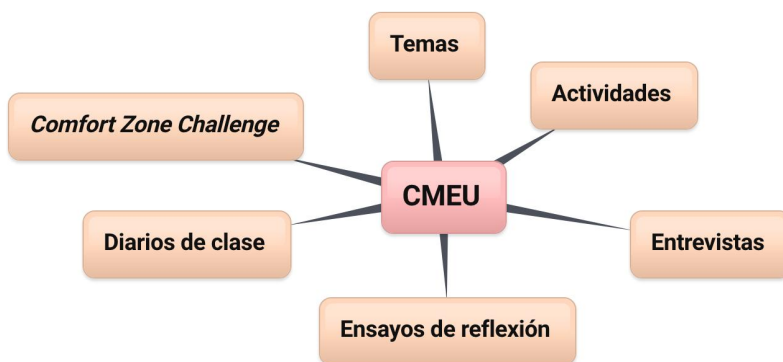
#### ***4.2.3 Intervención y Modelo PERMA de Bienestar***

El énfasis de esta intervención consistió en incluir todos los elementos que constituyen el modelo PERMA de bienestar. El objetivo fue construir un ambiente en el cual se cultivaran emociones positivas, donde tanto los temas como las actividades a desarrollar resultaran interesantes para los estudiantes (logrando así que se involucraran en ellas). Fue prioridad que existiera la posibilidad de interactuar con todos los miembros del grupo para crear nuevas relaciones, donde los alumnos pudieran contribuir a la clase con temas que fueran de su interés y donde se sintieran impulsados a tomar el riesgo de salir de su zona de confort para motivarse a aprender o a mejorar su inglés, contribuyendo así tanto a su crecimiento personal como profesional.

Con el objetivo de cubrir cada uno de los puntos mencionados en el párrafo anterior, se buscó que la intervención, denominada *Comfort Zone Challenge*, estuviera ligada a todas las actividades del curso mediante: 1) los retos semanales y la selección de una compañera o un compañero de reto distinto, semana a semana, para que ambos se motivaran a cumplirlo, 2) los diarios de clase, en los cuales los estudiantes que así lo desearon pudieron compartir sus

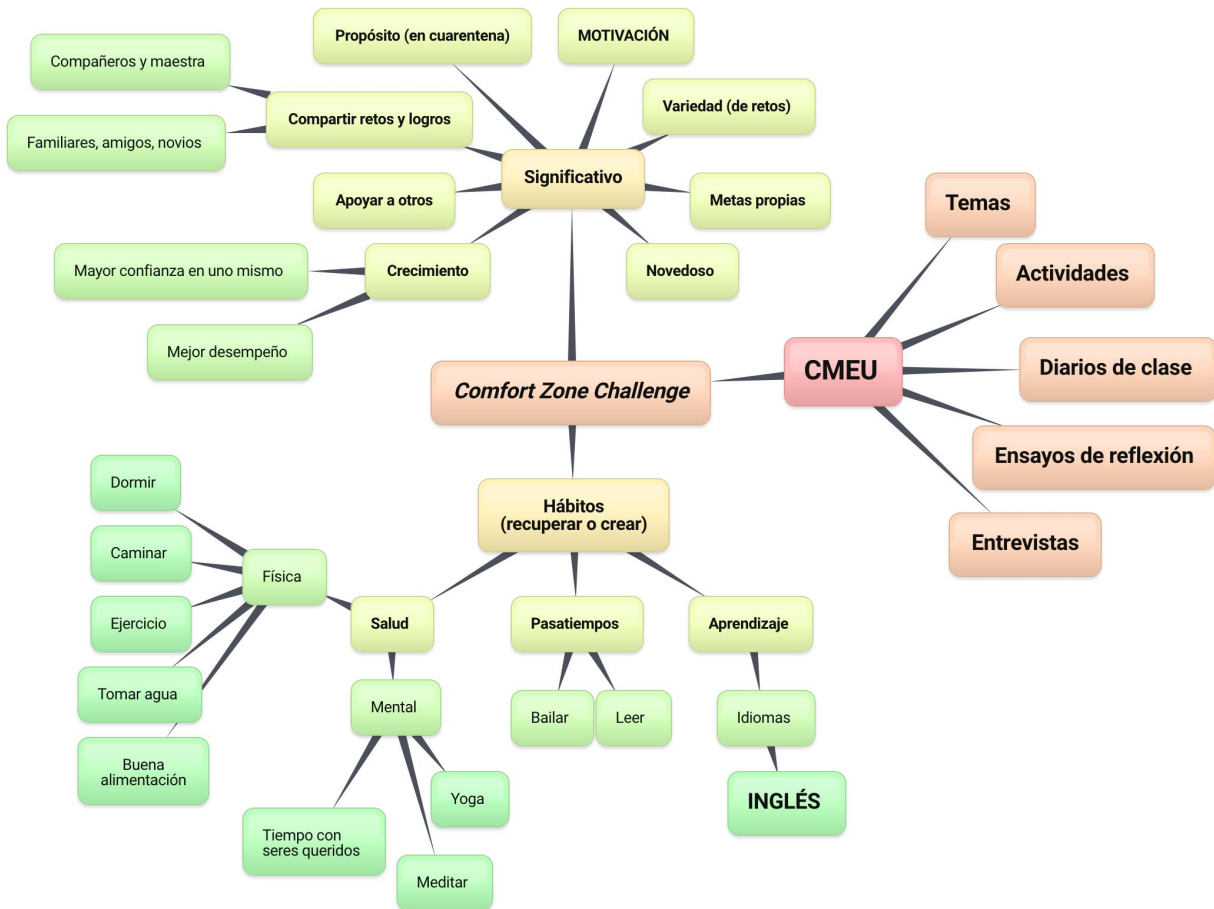
experiencias y logros o dificultades a la hora de cumplir su objetivo, 3) frases motivacionales, tanto al comienzo de las sesiones virtuales, como en el grupo privado de Facebook en donde se publicaban los retos semanales y los compañeros de reto, 4) charlas semanales en el aula virtual, (en grupos pequeños seleccionados de manera aleatoria, en la plataforma virtual, *Blackboard*) para compartir experiencias relacionadas con el cumplimiento de los retos semanales, al igual que sugerencias, logros, dificultades, etc., 5) la oportunidad de los estudiantes de compartir, con todo el grupo, el reto que hubieran cumplido en esa semana, 6) que la maestra mostrara al grupo, en clase, comentarios de los diarios de los estudiantes referentes al efecto positivo que tenía en ellos la participación de sus compañeros en el aula, así como el sentirse conectados con ellos en las distintas actividades, 7) el hecho de que los temas discutidos a lo largo del curso estuvieran relacionados con la importancia de salir de la zona de confort para poder crecer tanto personal como profesionalmente, 8) responder las encuestas referentes a la experiencia obtenida como participantes del *Comfort Zone Challenge* y, por último, 9) escribir en su ensayo de reflexión y comentar, en la revisión de dicho ensayo, acerca de los logros más significativos resultado de tomar parte en dicha actividad.

**4.2.3.1 Intervención: Presente en Todos los Componentes del Curso.** A continuación, se explica de qué manera estuvieron presentes cada uno de los elementos del modelo PERMA en el diseño de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes. Dicha intervención incluyó todos los componentes que conformaron el curso de Cultura México-Estados Unidos (CMEU). Ver la Figura 17.



**Figura 17.** Componentes del curso de Cultura México-Estados Unidos en los que se aplicó la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes.

**4.2.3.1.1 Elementos del Modelo PERMA reflejados en el Comfort Zone Challenge.** En la Figura 18 se observa cómo, en la intervención denominada Comfort Zone Challenge, se incluyeron los distintos elementos del modelo PERMA de bienestar. Esta actividad permitió a los estudiantes experimentar emociones positivas al compartir sus retos y logros con sus compañeros, maestra y seres queridos, así como también, al darles la oportunidad de hacer recíproca la ayuda para impulsar a sus compañeros a que éstos cumplieran sus propios retos. También generaron emociones positivas al sentir mayor confianza en sí mismos al darse cuenta de que podían recuperar o crear nuevos hábitos y, en el caso de algunos de ellos, al sentir que proponerse realizar un reto cada semana les dotaba de un propósito a cumplir para romper con la rutina de estar en casa en tiempos de cuarentena. Por otra parte, el hecho de que los estudiantes eligieran sus propios retos y que estos fueran significativos para ellos hizo que existiera un involucramiento y compromiso de su parte para cumplirlos (en mayor o menor medida).



**Figura 18.** Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (*Comfort Zone Challenge*).

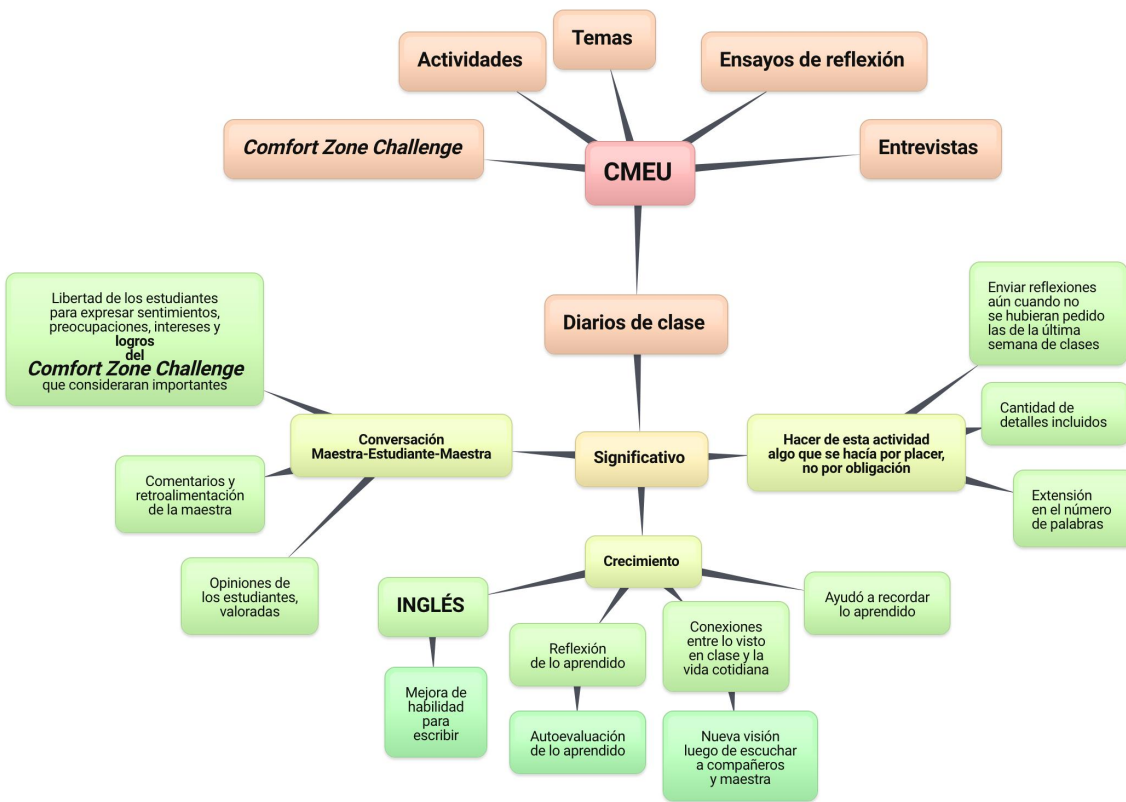
De igual forma, tener un compañero de reto que fuera distinto cada semana permitió a los estudiantes interactuar con otros miembros de su grupo y sentirse conectados entre ellos a pesar de no conocerse de manera presencial. Esto fomentó la creación y fortalecimiento de las *relaciones* entre ellos y brindó un sentimiento de unidad al grupo. Al compartir sus retos con familiares, amigos y pareja, no solo contándoles lo que pensaban hacer sino, en algunos casos, realizando los retos de manera conjunta, fue posible que los estudiantes se sintieran más cercanos a dichas personas. El hecho de que consideraran que incluir el *Comfort Zone Challenge* fue algo novedoso en el curso, así como la oportunidad de elegir distintos retos que eran importantes para ellos, dotó

de *significado* a esta actividad. Finalmente, cabe mencionar que el hecho de que los estudiantes constataran su propio progreso y crecimiento gracias a los retos que se pusieron semana a semana, a lo largo del curso, les permitió cultivar una sensación de *logro* constante.

**4.2.3.1.2 Elementos del Modelo PERMA Reflejados en los Diarios de Clase.** En los diarios de clase, también se reflejaron todos los elementos del modelo PERMA de bienestar. Los estudiantes experimentaron *emociones positivas* al reflexionar en su propio aprendizaje, hacer conexiones entre lo visto en clase y la vida cotidiana o los sucesos que estaban aconteciendo en ese momento en el mundo, así como al ampliar su visión de los temas tratados, o bien, sentir que sus opiniones eran valoradas por la maestra y por sus compañeros (cuando la maestra compartía en las sesiones virtuales comentarios que había leído en los diarios de clase en los cuales los estudiantes valoraban la participación de sus compañeros y daban ejemplos de lo que habían aprendido de ellos o expresaban que los habían hecho sentir bien al ayudarlos o animarlos al realizar trabajos en equipo o hacer una presentación frente al grupo).

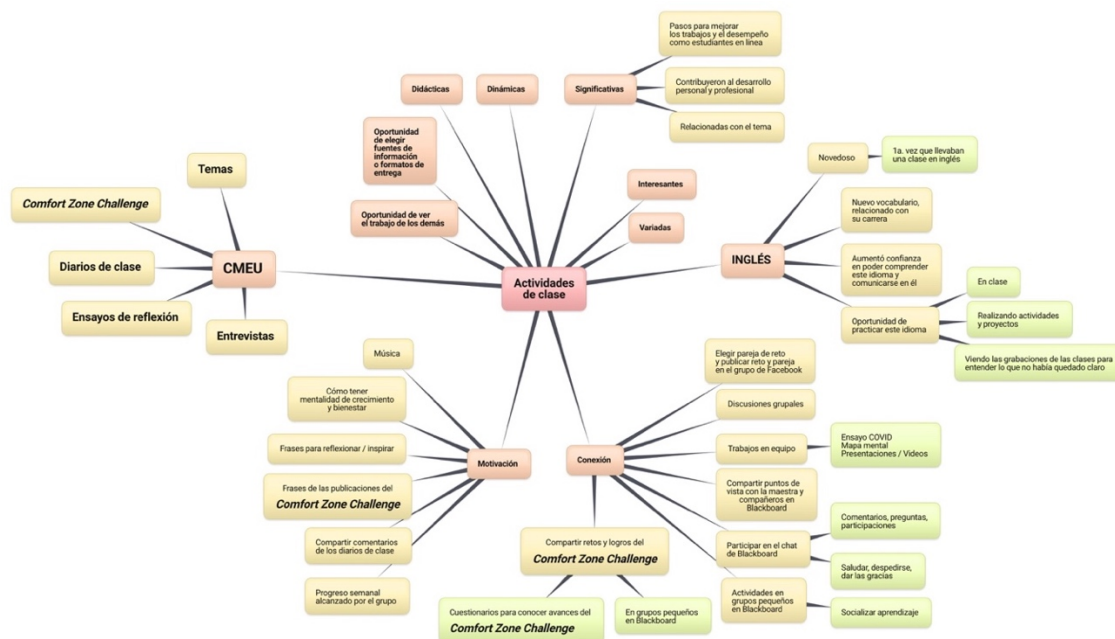
La comunicación constante que se estableció entre estudiantes y maestra a través de la retroalimentación que esta le daba a cada uno en sus diarios de clase estableció una *relación* personalizada entre ellos, relación que fue más estrecha con quienes encontraron en su diario la oportunidad para compartir más detalles de sus aprendizajes, sus logros y su sentir respecto al hecho de tomar clases en línea y encontrarse en cuarentena, principalmente. El hecho de que, en general, la extensión de las reflexiones de los alumnos aumentara a lo largo del curso, así como la inclusión de un mayor número de detalles que aquellos solicitados por la maestra, o el hecho de que algunos estudiantes enviaran sus reflexiones aun cuando no se les hubiera pedido enviar las correspondientes a la última semana de clase, puso de manifiesto el *involucramiento* que llegaron a tener dichos alumnos en esta actividad y el *significado* tan importante que le otorgaron. Con lo

anterior, fue posible constatar que algunos estudiantes se apropiaron de su diario, en el sentido de que escribir en él representó una actividad que realizaban por placer, para ellos mismos, y no por obligación. Así mostraron que disfrutaron tener la libertad de expresar sus aprendizajes, logros, preocupaciones, intereses, sentimientos, etc. Para finalizar, los estudiantes consideraron un *logro* el hecho de que escribir en su diario de clase a lo largo del semestre les ayudara a mejorar su habilidad para redactar en inglés. Ver la Figura 19.



**Figura 19.** Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Diarios de clase).

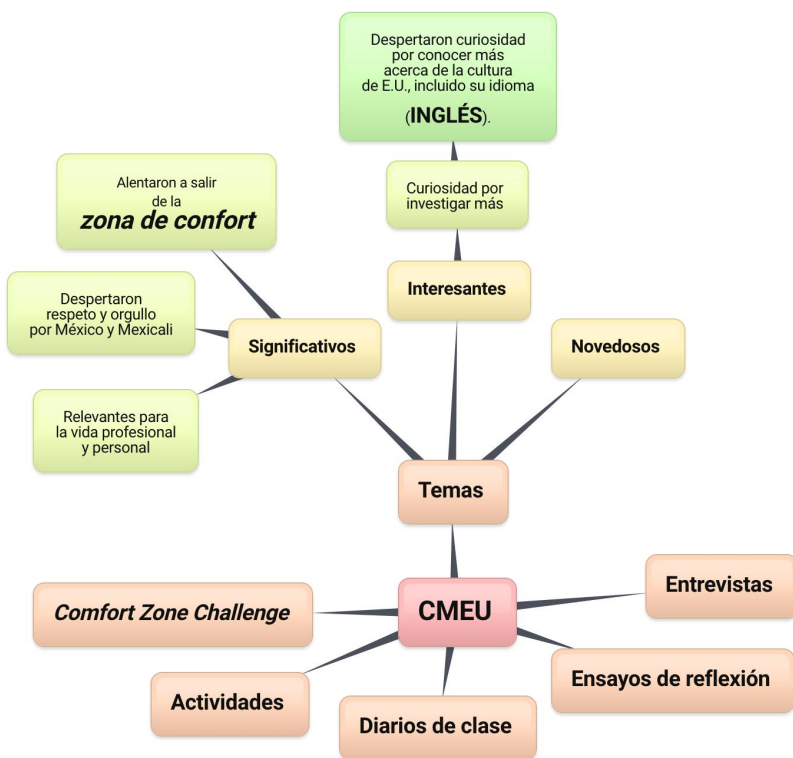
**4.2.3.1.3 Elementos del Modelo PERMA Reflejado en las Actividades de Clase.** Tanto las actividades desarrolladas durante las sesiones en línea, como las que los estudiantes realizaron, extra clase, incorporaron los elementos del modelo PERMA. Ver la Figura 20. Los estudiantes experimentaron *emociones positivas* en la clase de Cultura México-Estados Unidos pues consideraron que las actividades del curso fueron variadas, interesantes, dinámicas, didácticas y, además, los motivaron a crecer no solo en su área de estudio sino a nivel personal. Esto les hizo sentir bien y motivados para aprender, así como tener libertad para elegir fuentes de información o formatos de entrega de sus proyectos académicos, tener la oportunidad de ver los trabajos y comentarios de sus compañeros y poder conectarse con ellos y con su maestra a pesar de encontrarse en un ambiente 100% virtual. El que la clase se impartiera en inglés, aunque en un principio causó emoción en unos y ansiedad en otros estudiantes, terminó siendo una fuente de satisfacción puesto que a todos les permitió ampliar su vocabulario y notaron que mejoró su comprensión de dicho idioma en cierta medida.



**Figura 20.** Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Actividades).

Por otra parte, el que los estudiantes consideraran que los temas vistos en clase eran interesantes y relevantes para ellos, tanto a nivel personal como profesional (puesto que siempre se relacionaban los temas discutidos en clase con situaciones cotidianas, con eventos que sucedían en el mundo y con cuestiones relacionadas al área de negocios), y que vieran la oportunidad de practicar su inglés o bien, de socializar su aprendizaje con otros, hizo que los estudiantes se mantuvieran *involucrados* en las actividades del curso. Trabajar en equipo, tanto en grupos pequeños en *Blackboard* como haciendo proyectos para presentarlos en clase o, también, teniendo una compañera o compañero de reto e interactuar con la maestra y compañeros a través del chat, contribuyeron a que los estudiantes se sintieran parte del grupo y crearan *relaciones* de apoyo con otros estudiantes y con la maestra. Enfrentar nuevos retos al salir de su zona de confort, aprender cosas que consideraron útiles para su vida, ser más conscientes de su aprendizaje, así como saber que la maestra estuvo pendiente de ellos durante todo el semestre, que se preocupó por saber cómo se sentían y que buscó distintas maneras para que estuvieran motivados para participar en su clase, hizo que a los estudiantes les gustara la clase y que fuera *significativo* para ellos estar ahí, tomando clase a las 7:00 de la mañana. Las distintas actividades realizadas a lo largo del curso permitieron a los estudiantes experimentar la sensación de *logro* al animarse a participar en las sesiones virtuales, al comprobar que podían expresarse mejor en inglés en sus diarios de clase, al compartir sus retos con otros compañeros cuando trabajaban en grupos pequeños, al ver que podían comprender mejor ciertos eventos gracias al conocimiento que estaban adquiriendo en clase o al entregar trabajos con mayor calidad.

**4.2.3.1.4 Elementos del Modelo PERMA Reflejados en los Temas de Clase.** En la Figura 21 se observa la presencia de los elementos del modelo PERMA de bienestar en los temas vistos a lo largo del curso. Dichos temas generaron emociones positivas en los estudiantes pues estos los consideraron interesantes, novedosos y relevantes, tanto para su vida profesional como para su vida personal. Por ejemplo, los estudiantes expresaron tener una mayor curiosidad por ampliar su conocimiento acerca de la cultura de los Estados Unidos, así como de su idioma, el inglés y, por otra parte manifestaron sentir un mayor respeto y orgullo por México y por Mexicali (su ciudad natal o de residencia), lo cual, a su vez, influyó para que mostraran su *involucramiento* en la realización de las distintas actividades dentro y fuera de clase pues buscaban investigar más por su cuenta acerca de los temas tratados en las distintas sesiones virtuales.



**Figura 21.** Diseño de la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, para desarrollar HSE en los estudiantes (Temas).

Dado el interés por parte de los estudiantes para conocer más acerca de la cultura de los Estados Unidos y su idioma, el trabajar juntos para aprender cosas que resultaron novedosas para todos, en esta área, fortaleció las *relaciones* entre ellos y su sentido de pertenencia al grupo. Los temas vistos en el curso también despertaron en los estudiantes el interés por aprender más, por su cuenta, tanto de la cultura de los Estados Unidos como de la de su propio país, México, así como de la cultura de la ciudad en donde nacieron y/o vivían en ese momento, Mexicali. Los estudiantes consideraron relevante para su desarrollo profesional el que los temas les ayudaran a tener mayor claridad acerca de la labor que desempeñan los licenciados en Negocios Internacionales, los retos que enfrentan, y las oportunidades de negocio que hay en su ciudad. Estos aprendizajes, junto con las reflexiones acerca de la importancia de desarrollarse como personas para ver reflejado ese crecimiento en su área profesional tuvo un gran *significado* para ellos, convirtiéndose en un incentivo adicional para que quisieran salir de su zona de confort, lo cual consideraron un *logro*.

Así pues, se observa que el diseño de esta intervención se basó en un aprender-haciendo, buscando siempre que los estudiantes aplicaran la intervención del *Comfort Zone Challenge* a situaciones de su vida cotidiana para que el aprendizaje fuera significativo, “considerando que nuestros aprendizajes y entendimientos más profundos provienen de la acción, seguida de la reflexión y de la búsqueda por mejorar” (DuFour et. al., 2006, p. 1).

Para lograr lo anterior, tanto estudiantes como maestra compartieron un objetivo en común durante el semestre: salir de la zona de confort y cultivar hábitos que promovieran su crecimiento personal y/o profesional mediante el *Comfort Zone Challenge*, uniendo su conocimiento, entusiasmo y compromiso para lograrlo. La participación, activa y constante, de cada uno fue fundamental pues el desarrollo de HSE tuvo como base las contribuciones hechas por todos los miembros del grupo ya que se dio en la relación maestra-estudiantes, estudiantes-maestra y

estudiantes-estudiantes. Tanto el trabajo en equipo, como en parejas, fue una constante a lo largo del curso. Asimismo, se promovió la integración de cada estudiante con todos los miembros del grupo. En este aspecto, crear un ambiente de profundo respeto y colaboración entre todos los participantes desempeñó un papel esencial para el buen funcionamiento de la intervención.

#### **4.3 Implementación de la Intervención para Desarrollar las HSE en los Estudiantes, Basada en el Modelo PERMA de Bienestar**

En esta tercera fase de la investigación, se impartió el curso de Cultura México-Estados Unidos, en inglés, aplicando la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA. Ver Tabla 18.

**Tabla 18**

*Actividades desarrolladas en la etapa de implementación de la intervención para desarrollar HSE basada en el modelo PERMA de bienestar*

<b>Actividad</b>	<b>Instrumento</b>
Aplicación de la intervención para desarrollar HSE basada en el modelo PERMA de bienestar	Diarios de clase 2 Cuestionarios – Relatos de experiencias relacionadas con la intervención (retos) + HSE

Los instrumentos para la recolección de datos que se emplearon en esta fase fueron los diarios de clase de los estudiantes y dos cuestionarios que incluyeron relatos de sus experiencias relacionadas con la intervención (es decir, con los retos que los estudiantes se plantearon a sí mismos para salir de su zona de confort) así como la frecuencia de uso de las HSE por parte de los estudiantes. El segundo cuestionario incluyó, también, preguntas sobre el aprendizaje de lenguas.

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida en los diarios de clase y, posteriormente, la de los dos cuestionarios.

### **4.3.1 Diarios de Clase**

Con el fin de monitorear el aprendizaje, percepciones y evolución de los estudiantes durante el curso y obtener información del impacto afectivo que la intervención tuvo en ellos, así como comprender mejor su experiencia al participar en el *Comfort Zone Challenge*, se solicitó a los alumnos que, al término de cada semana, enviaran por correo electrónico su diario de clase (redactado en inglés) a la maestra.

Los estudiantes participaron activamente en el curso (tanto en los ejercicios realizados en el aula virtual como en los llevados a cabo fuera de ella). Por eso, en sus diarios de clase mencionaron cuestiones relacionadas con: 1) las actividades que realizaron en cada una de las sesiones de clase, 2) su nivel de involucramiento/participación en ella, 3) la forma en la que enriquecieron el curso, 4) las reflexiones que hicieron a partir de la información presentada o compartida en la sesión, 5) las conexiones que hicieron entre los temas vistos en clase y alguna situación de su vida diaria o que estuviera ocurriendo en el mundo en ese momento y, por último, 6) cómo se sintieron en clase y por qué.

Para interpretar los datos generados a partir de la información compartida por los estudiantes en este instrumento, se realizó un análisis cualitativo que buscó conocer cómo motivó el *Comfort Zone Challenge* a los estudiantes a aprender inglés.

**4.3.1.1 Temas de los cuales escribieron los estudiantes al referirse al *Comfort Zone Challenge* en sus diarios de clase.** Buscando dar respuesta a *cuáles fueron los temas de los cuales escribieron los estudiantes al referirse al Comfort Zone Challenge en sus diarios de clase*, a partir de la información compartida por ellos en dichos diarios, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías respecto a lo que escribieron al referirse a dicha intervención,

agregando fragmentos de lo que dijeron, para darle validez a dichas categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de los comentarios hechos por los estudiantes al referirse al *Comfort Zone Challenge* a lo largo del curso, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo a partir del cual se generaron tres categorías que permitieron elaborar una explicación de cuáles fueron estos temas. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al escribir en sus diarios de clase: “Motivación”, “Retos” y “Aprendizaje”. La Figura 22 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el número de estudiantes que hizo al menos una mención en dicha categoría.



**Figura 22.** Temas relacionados con el *Comfort Zone Challenge*.

A continuación, se presentan las tres categorías obtenidas del análisis de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes. Cada fragmento está acompañado del número de identificación del participante, especificando la categoría a la cual pertenece y si se trató de una mujer (M) o de un hombre (H).

**4.3.1.1.1 Categoría: Motivación.** Esta categoría define a la “motivación” como el motor que impulsa a los estudiantes a realizar actividades específicas para conseguir una meta concreta y que se representa en los siguientes códigos: interacción con compañeros, maestra y familiares. Ver Figura 23.



**Figura 23.** Diarios de clase: Motivación.

El análisis de los diarios de clase permitió identificar que 34 de los 36 estudiantes que terminaron el curso de Cultura México-Estados Unidos cumplieron con enviar su diario a la maestra y, de ellos, 32 se refirieron al *Comfort Zone Challenge* en sus reflexiones semanales. Considerando lo expresado por los estudiantes, se observó que, en los diarios, las menciones más frecuentes relacionadas con esta intervención se referían a la motivación que sintieron los estudiantes al interactuar cada semana con sus compañeros para socializar, en grupos pequeños, sus experiencias realizando el reto que se habían planteado cumplir. En esa actividad, los estudiantes conversaron acerca del reto que eligieron, su motivación para llevarlo a cabo, cómo lo realizaron, cómo se sintieron, si lo cumplieron o no, lo que contribuyó para lograrlo y las dificultades que enfrentaron para llevarlo a cabo y, por último, celebrar sus logros:

*“First, as it is usual every class on Thursday, the teacher greets us and we greet her. She ask ourselves how we were, then she divide us into small [groups] so that we could talk about our challenge of the week and see if we had fulfilled it” (DM-H-28).*

*“This day [...] we talked of our challenges, how we did it, how we felt, if we had any type of motivation and it was very nice to know that my classmates had amazing challenge results. I was very engaged to this class because was the first one talking about our results and how difficult it was. I did tell congrats to my classmates” (DM-M-13).*

*“My classmates are putting all their effort on the last week [of the course] because they said that their challenges were finishing their finals homeworks on time” (DM-M-20).*

*“[...] we all gave our point of view and chatted about our comfort zone, our struggle with it and how we manage to get out of it” (DM-M-03).*

Destaca el hecho de que los estudiantes, al referirse al *Comfort Zone Challenge*, mencionaron en múltiples ocasiones la actividad de clase en la cual sus compañeros y ellos socializaron sus retos, mostrando así que interactuar con sus pares fue significativo debido a que les permitió conversar con ellos teniendo, todos, un tema en común: los retos que eligieron cumplir. Los estudiantes consideraron interesante y divertido escuchar las experiencias de sus compañeros al realizar sus retos semanales, así como compartir las suyas. Disfrutaron intercambiar ideas de lo que podían hacer y ayudarse unos a otros. Además, constatar sus propios avances y los de sus compañeros los hizo sentirse orgullosos y los motivó a continuar planteándose retos que cumplir, dentro y fuera de la escuela:

*“I connected with my classmates by talking about our achievements [...] I think its good to have at least one topic of conversation with them” (DM-M-08).*

*“I enjoyed interacting with my classmates. It was interesting hearing their experiences with the challenge because I was able to learn some tips to complete my challenge and to be motivated” (DM-M-02).*

*“I can see the level of my classmates about [their] challenges and this motivates me to [continue] doing my challenges” (DM-M-23).*

*“This class I tried to help my partners on their challenges. I gave my bests advices and how to deal with the problems that might be present. By doing all of that I enrich the class, my way to do it more interesting is helping others” (DM-H-07).*

*“We share two of our best moments we had in our course, I think for me was to share my challenges with my classmates. It was refreshing, interesting and fun” (DM-M-32).*

*“This class was very engaging since I had to share my experiences with my challenge with my classmates” (DM-M-24).*

*“Sharing my challenges and achievements with my classmates make me feel proud of myself and happy for [them] every time they achieve theirs [...] By knowing the challenges and achievements of others, we seek to make an effort more to achieve our own, not only here [but] outside of school as well” (DM-M-34).*

*“I had the opportunity to talk with some of my classmates about the progress and changes that we have noticed thanks to all past challenges” (DM-M-12).*

Los estudiantes señalaron como ventajas que les aportó tener una compañera o un compañero de reto, que contar con el apoyo de alguien más facilitó el cumplimiento del mismo, y, por otra parte, ayudó a quienes tenían dificultad para socializar a que interactuaran más con el resto de sus compañeros:

*“As every day, we talk about our challenges, a very important issue because I have already mentioned [that] putting a challenge and having someone else's support to do it, is easier” (DM-M-34).*

*“My partner is A. She helped me to choose [my] challenge and I chose hers” (DM-M-23).*

*“Sometimes it can be hard looking for a partner. I'll be real here, I'm not that good at socializing with my classmates, but this activity helped me interact more with them” (DM-M-24).*

El ambiente cómodo en el salón de clases y la cercanía que lograron tener con sus compañeros (algo que no esperaban los estudiantes por tratarse de una clase en línea) incentivaron la participación de los estudiantes en el grupo compartiendo sus retos y apoyándose entre ellos, haciendo que la clase fuera más agradable. Eso los motivó a tener una buena actitud para cumplir sus retos:

*“The atmosphere is really very good and even very motivating [...] I believed that this semester not many relationships would be created but with the help of the challenges and the support received from the class, the atmosphere became a very good one that we even talked as if we knew each other [...]. Sharing our challenges and other issues, the truth was refreshing” (DM-M-34).*

*“Without a doubt, talking with my classmates about the challenges made me feel close to the group and feel that we were together with each other” (DM-M-21).*

*“I feel that our classes are making us interact very well and although I do not know [my classmates] we have more confidence as when you know them in person. I know that is not the same but I think it returns a little more motivation. I’m grateful to have such a group that motivates me and shares their ideas to meet my own challenges and make the class more enjoyable” (DM-M-23).*

*“I feel very proud of my entire group, for being so participatory, committed and active. And at the same time I try to encourage them even if they are not my challenge partner” (DM-M-03).*

*“Thanks to this class all of us as a group support each other to achieve our challenges by motivating each other and that is very special to have a good attitude and achieve our goals” (DM-H-35).*

Los estudiantes reconocieron y agradecieron la contribución de cada uno de los miembros del grupo a la creación de ese ambiente de aprendizaje que disfrutaron y donde se sintieron seguros para compartir sus experiencias y brindarse apoyo:

*“I connected with my classmates because they gave me tips to accomplish my Comfort Zone Challenge. I really appreciate them” (DM-M-04).*

*“I was thankful for my classmates because even though we don’t know each other we made such a good connection and that makes me feel very comfortable with the class and the environment” (DM-M-20).*

*“I’m grateful to have such a group that motivates me and shares their ideas to meet my own challenges and make the class more enjoyable [...]. I felt very good because I felt that I was able to share in class. I’m really grateful for this classmates and this class, I always log out with a smile” (DM-M-08).*

*“Today made me reflect how grateful I’m to have been in this class with [this] group. I consider every single one of them my internet friends. Maybe we haven’t meet face to face but I enjoy talking to them and hearing them talk. They are very funny people and very helpful when someone has doubts about things, like homework” (DM-M-09).*

*“I felt motivated to do it because I had another person (my partner) who is also working to complete her challenge” (DM-M-21).*

Estos momentos de la clase en los cuales los estudiantes socializaron sus retos fueron significativos, además, porque representaron la oportunidad semanal para conocerse mejor entre

ellos, en un ambiente relajado en donde incluso hablaron acerca de temas como la escuela o cómo se sentían debido a la cuarentena, conectándose virtualmente, a pesar del distanciamiento social. Saber que no eran los únicos pasando por momentos difíciles y que también en ocasiones sus compañeros sentían cansancio, frustración y falta de motivación, hizo que los estudiantes no se sintieran solos y tuvieran la confianza de poder apoyarse entre ellos para salir adelante, celebrando sus logros, por más pequeños que fueran, tanto cuando se sentían animados como se sentían agotados:

*“When we shared our challenges I realized that many of us didn’t feel motivated in the online classes or in general in the day. Sometimes it’s difficult to pay attention or understand what the teacher is saying, but I think that talk about how we feel help us because you feel identified” (DM-M-18).*

*“I believe that sharing every week our difficulties or the obstacles we had to go through to complete the challenge or any other task helps us to be a little more communicative and to connect with other people who may be going through a similar situation and help each other [...]. Sharing our experience helps us create a bond of trust in which we can lean on if needed” (DM-M-36).*

*“On this day we first separated into groups to talk about our challenges and personally, I feel that I felt a connection with my classmates because we were talking about how heavy the semester is and somehow we encouraged ourselves to finish the challenges and finish the projects and that made me feel good, that despite not being face to face, we have that group support [...]. It was nice to see how sometimes we were very spirited and other times tired. Without a doubt, it was a very new dynamic for me and I liked it a lot” (DM-M-21).*

*“I was very active and participatory. I chat with my classmates discussing how our challenges went during the week and we talked about how we are feeling during this difficult time. For us is very frustrating feeling tired and with zero motivation, but talking to each other made us feel not alone in this” (DM-M-03).*

*“I liked talking with my classmates about how we are feeling these days, because I realize I’m not the only one feeling stressful and tire” (DM-M-06).*

*“We have to recognize the effort we made every single week for each challenge, sometimes there is no motivation but we still do it and we work with the tools we have” (DM-M-20).*

Además de la motivación que los estudiantes recibieron por parte de sus compañeros para llevar a cabo los retos que se propusieron cumplir, también mencionaron el apoyo que recibieron de sus familiares y cómo se sintieron más animados a realizar algunos de estos retos al hacerlos junto con ellos:

*“I must admit that I have had help, my family has been supporting me [...] so, I have not really had any difficulties in carrying out the weekly challenge” (DM-M-36).*

*“I’m liking these challenges because my sister and my mom have join me in them. It’s a good time to bond” (DM-H-08).*

Por último, los estudiantes expresaron que la motivación, por parte de la maestra, para retarse a sí mismos constantemente con el fin de ser mejores compañeros y personas, los animó a plantearse nuevos retos. Agregaron que siempre los motivaba a participar y a compartir lo que pensaban, haciéndolos sentir bien. También, reflexionaron en el hecho de que al pedirles que tuvieran una compañera o un compañero de reto la finalidad de la maestra fue brindarles una motivación adicional para que pudieran cumplir con sus metas en caso de que se sintieran solos o desmotivados.

*“Today, the teacher motivate us to keep challenging ourselves and give us some supportive words to makes us feel better in this final days of school [...] I really like how [she] keeps that positive vibe with us and help us to be a better person or classmate” (DM-H-01).*

*“I feel that the support of my classmates and teacher motivates me to continue with new challenges” (DM-M-12).*

*“The teacher always encourages us to participate and share our thoughts. I really liked this class and it left me with a positive feeling” (DM-M-36).*

*“Getting frustrated we feel alone and we feel that no one else feels that way, which is demotivating. But once you externalize it, another person may feel that way and so the two of them can help each other out of that situation. That is why I think Professor Ana asks us to have a partner who encourages us and vice versa” (DM-M-03).*

**4.3.1.1.2 Categoría: Retos.** Esta categoría considera como “retos” a las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes y que consideran difíciles. Se representa en los siguientes códigos: tipos de reto, retos cumplidos, beneficios y dificultades. Ver Figura 24.



**Figura 24.** Diarios de clase: Retos

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, fue posible observar que los retos que se plantearon tuvieron que ver con actividades que les permitieron tener un estilo de vida saludable (es decir, gozar de bienestar físico y mental). Estos retos incluyeron ejercitarse, alimentarse de manera saludable, mantener la calidad de sueño y relajarse:

*“Do exercise 30 minutes a day for two weeks” (DR-H-22), “Eating healthier or drinking more water” (DR-M-32), “Sleep better” (DR-M-27), “A challenge [...] that allows me to work on my mental strength” (DR-M-06).*

Así mismo, los estudiantes eligieron retos para adquirir nuevas habilidades y conocimientos. Decidieron aprender inglés, otros idiomas y, también, baile:

*“Listening to a podcast in English” (DR-M-23), “See a movie in English” (DR-M-33), “Start reading a book in English” (DR-M-31), “Learn some nouns and some phrases in Russian so I can play a new videogame where I need to use some Russian to answer correctly in some parts of the game” (DR-H-25), “I am going to learn a new style of dance that I am always scare to practice” (DR-M-20).*

Buscando fortalecer sus relaciones interpersonales, los estudiantes incluyeron entre sus retos realizar actividades junto con otras personas con las que compartían algún interés o actividad en común:

*“Watch a movie with my mother” (DR-M-09), “Having a conversation with my coworkers and my family” (DR-H-01).*

Con el fin de mejorar su desempeño académico, los estudiantes se propusieron como reto planificar sus actividades, ponerse al corriente con aquellas que tuvieran pendientes e, incluso, poner más atención en clase y participar más:

*“My challenge is to plan my days at night and follow that routine in the morning because after the quarantine I became very disorganized and not productive at all” (DR-M-18), “Catching up with daily activities” (DR-M-06), “I feel really guilty for not being so engaged in class, I’ll try to pay more attention and this time participate more, I should do that as a challenge” (DR-M-24).*

En el aspecto emocional, los estudiantes expresaron sentirse entusiasmados por la expectativa de participar en el *Comfort Zone Challenge*. Más adelante en el curso, mencionaron sentirse bien, muy contentos y agradecidos por haber cumplido con los distintos tipos de retos que establecieron para tener un estilo de vida saludable, nuevos aprendizajes, fortalecer sus relaciones interpersonales y mejorar su desempeño académico:

*“Teacher Ana explained us a really cool new dynamic called The Comfort Zone Challenge. it consist of choosing a partner that helps you to keep you motivated in order of completing a challenge that you choose to accomplish. I really liked it because I think it's a great way to feel motivated and feel strong about our commitment about the things we propose to ourselves. This class I feel strong and confident because I was very excited about completing the challenge” (DR-M-03).*

*“My challenge was to sleep better and I did it!” (DR-M-27), “I watched a movie yesterday with my parents as I stated I would do in this week Comfort Zone Challenge” (DR-M-09), “I’m currently in my 60th day streak in Duolingo” (DR-H-25), “I completed my challenge that was finish a book (DR-M-21).*

Solo hubo una mención relacionada con sentir pena por no haber cumplido el reto como se había esperado:

*“I felt very [embarrassed] because I didn’t go how I expected in my challenge” (DR-M-13).*

Entre los beneficios que los estudiantes expresaron haber obtenido gracias a cumplir con sus retos se encuentran haber creado nuevos hábitos, mejorar su salud física y mental, así como elevar la calidad de sus tareas y realizar proyectos sin sentir tanto estrés:

*“I walked with my mom and my sister at night and it has become a good habit [...]” (DR-M-08), “It improved my health and my homework quality” (DR-M-09), “It helped me to calm my mind and set a peaceful mood for the night, especially for these days where I’m feeling [stressed]” (DR-M-06), “My reading challenges and my English practices [are] becoming a habit” (DR-M-23), “Thanks to that, today I did a project much less stressed” (DR-M-19).*

Por último, los estudiantes señalaron la pesada carga de trabajos escolares como el obstáculo que les impidió realizar sus retos (total o parcialmente), lo que los motivó a cambiar de reto o elegir uno más sencillo en el futuro para, de esta forma, estar en posibilidad de cumplirlo por completo:

*“I have been changing my challenges because we have had a lot of homework, so I made it a challenge to deliver them in time and form” (DR-M-08), “Personally, I I did not achieve my challenge, because the homeworks have felt heavier than normal and it is impossible not to stress. This new week I have proposed something simpler to achieve it” (DR-M-19),*

Al hablar de los obstáculos que les impedían llevar a cabo su reto, un estudiante mencionó que le era difícil encontrar motivación para mantenerse firme para terminarlos:

*“[...] it has been difficult to find motivation to keep up with the challenges” (DR-M-06).*

**4.3.1.1.3 Categoría: Aprendizaje.** Esta categoría considera como “aprendizaje” al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, resultado de su estudio, experiencia y observación. Se representa en el siguiente código: reflexión. Ver Figura 25.



**Figura 25.** Diarios de clase: Aprendizaje.

De acuerdo con la información expresada por los estudiantes al reflexionar acerca de lo que aprendieron como resultado de su participación en el *Comfort Zone Challenge* y cómo lo aplicaron a situaciones que sucedían en su entorno, se observó que, al hablar de aprendizaje se centraron en: la cuarentena, su área laboral (negocios internacionales), motivación y retos.

Al aplicar al contexto de la cuarentena su experiencia llevando a cabo retos semanales, los estudiantes expresaron haber reflexionado en que, aunque los retos fueran pequeños, eran de gran ayuda para sentirse mejor y que, aunque el cambio fuera gradual, era posible lograrlo. Consideraron que aún en pandemia era posible lograr cualquier cosa si se tomaban las acciones necesarias para ello y que era importante salir de la zona de confort para conocer otras culturas, así como era necesario salir de la zona de confort para tomar clases en línea, en cuarentena. Señalaron que así como trataban de superar los retos semanales, también intentaban superar el reto de vivir en pandemia y mencionaron que para algunos estudiantes fue difícil mantenerse motivados para cumplir sus retos debido a la situación particularmente complicada que les tocó vivir debido al COVID-19. Por último, sugirieron que mantener una actitud positiva, tener calma y adaptarse a las circunstancias era la clave para resolver problemas, por lo cual consideraron conveniente estar tranquilos y no estresarse por situaciones fuera de su control, como la pandemia.

*“I think this dynamic has helped me too much. Although they are challenges too small, they have served me too much and every time I [complete] them I feel very happy for myself” (DA-M-21).*

*“Thanks to this class I feel hopeful for things to change slowly but surely, to try to improve myself in this pandemic and get the best of me” (DA-M-32).*

*“Nowadays everyone thinks that it’s difficult to start a new hobby or achieve our goals because of the pandemic, but I don’t think that it’s an obstacle, we can achieve anything by doing the right things” (DA-M-13).*

*“Today made me reflect on the importance of culture and of getting out of my comfort zone. I connect the information presented in class with online classes, Covid-19 made all of us get out of our comfort zone” (DA-M-02).*

*“The information shared in class made me reflect on the challenges we face week after week and how we try to meet them [...]. I was able to relate the information seen in class with what we live today, such as the pandemic” (DA-M-05).*

*“After talking in small groups, some of my classmates shared their feelings towards the past weeks and how did the challenges were helping. One of them shared that it has been difficult to find motivation to keep up with the challenges. This made me reflect on the current situation as to how difficult it has been for some people” (DA-M-06).*

*“When we were in the small groups [...] all [my classmates] started saying how overwhelmed they felt with the classes online and how sometimes they do not have time enough to complete at all their challenges wich are, some of them, kind of easy, I think. Those comments of my classmates got me thinking. For example, a few of them have a job and do not have time enough to complete their assignments and due to [that] they get overwhelmed and frustared” (DA-H-28).*

*“I think that maintaining a positive attitude, adapting to situations while being calm, is the key to solving any problem [...]. I relate this topic with the pandemic we are in because it is still something new for us and staying calm and not stressing over things we [can’t] control can help us. It has helped me” (DA-M-08).*

En el área laboral, los estudiantes señalaron la importancia de conectarse con las personas y trabajar en equipo, indicando que mantener una mentalidad sana era tan importante como ser productivo. Plantearon que una actividad como el *Comfort Zone Challenge* podría fortalecer las relaciones entre compañeros de trabajo en todas las organizaciones, sugirieron que llevar a cabo esta actividad en un negocio permitiría tener un crecimiento interno y externo gracias al apoyo

mutuo y la coexistencia adecuada y, finalmente, destacaron que saber expresarse facilitaba poder relacionarse con las personas con quienes se convive en un trabajo:

*“I connect the information shared in class with the importance of connecting with people and of teamwork” (DA-M-02).*

*“I think keeping a healthy mindset is just as important as being productive” (DA-M-06).*

*“An activity like this should be developed in all organizations and in the future, if we can carry out something like this we could strengthen relationships with those people [in] our work area [...] Now we are in school, but over time doing this would be a very good thing in business, it would allow our business to grow internally and externally, providing mutual support allows the correct coexistence” (DA-M-34).*

*“I think that sharing these personal experiences will help us in the future when working with other people, since being expressive helps [to make it] easier for us to establish relationships with the people around us” (DA-M-36).*

En cuanto al papel que desempeña la motivación en el aprendizaje, los estudiantes afirmaron que la motivación era el elemento principal para seguir aprendiendo día con día. Todos los días hay un sinfín de oportunidades para aprender y todas las personas necesitan de motivación y apoyo para ser felices, sentirse acompañadas y entusiasmadas para seguir adelante y experimentar cosas nuevas. Los estudiantes reconocieron también que hay personas dispuestas a brindarles su apoyo, así como también hay personas que necesitan ser apoyadas por ellos:

*“I think that motivation is a great element to keep learning every day” (DA-M-23).*

*“The information presented made me reflect on all the opportunities we have to learn every day” (DA-M-11).*

*“The information presented in class relates to the motivation and support that we all need to feel happy, accompanied and motivated to continue and experience new things” (DA-M-12).*

*“[...] there are so many cases of depression today. We are so involved in what happens in our world that we forget that there are people who are there for us and that in the same way there are people who need us” (DA-M-03).*

Finalmente, en el tema de los retos, las reflexiones de los estudiantes indicaron que tomar conciencia de todo lo que se ha logrado con anterioridad es una de las mejores técnicas para cumplir nuevos retos. Consideraron que un reto es progreso y que, aunque este sea marginal, si se hace a diario se volverá significativo y traerá consigo un cambio que realmente impactará la calidad de vida de la persona que lo lleve a cabo. Ningún logro es pequeño. Reconocieron que es importante plantearse retos que, aunque no se realicen por gusto, les ayuden a mejorar y, también, que pueden tener los mismos retos que otras personas, aunque los problemas de las otras personas sean distintos:

*“I talked with my classmates. We tried to [share] techniques to meet the challenges, and I think we all came to the conclusion that one of the best techniques is when you realize everything you have accomplished” (DA-M-21).*

*“A challenge is progress and a key area of our lives, we feel at our best. Your progress might be marginal, and you might not even feel a big change in your life but if you set it as a daily reminder will be significant and mean change. This will really impact the quality of your life” (DA-M-26).*

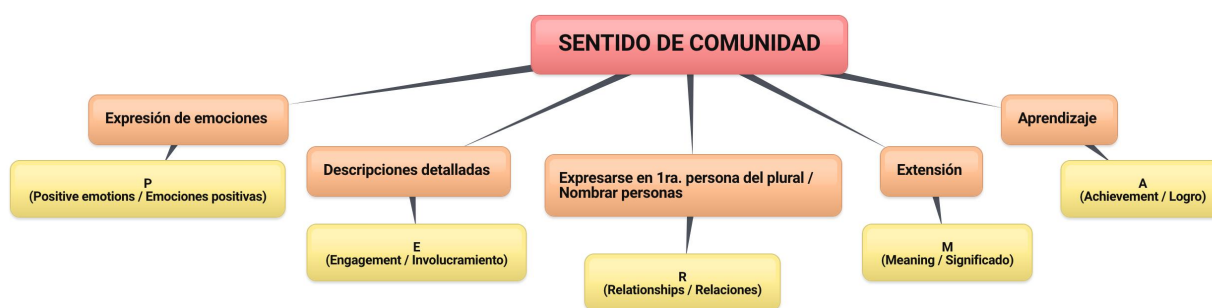
*“There are no small achievements” (DA-M-29).*

*“This class made me reflect on [the fact] that we should [carry out] things that we do not like but that are good for ourselves to be better every day” (DA-H-35).*

*“I can realise that my partners could have the same challenge as me, but their problems are not the same” (DA-H-07).*

Los resultados de este análisis mostraron que el sentirse conectados con otras personas resultó ser una gran fuente de motivación para que los estudiantes quisieran aprender, esto, gracias al apoyo que obtuvieron de ellas para salir adelante y cumplir sus retos en la creación de un estilo de vida más saludable a nivel físico y mental, promoviendo así su desarrollo personal y profesional.

**4.3.1.2 Sentido de Comunidad reflejado en los Diarios de Clase.** Mediante un análisis cualitativo, se identificaron aquellos elementos que les proporcionaron a los estudiantes un sentido de comunidad y que están estrechamente ligados a los elementos del modelo PERMA. Ver la Figura 26.



**Figura 26.** Elementos que reflejan un sentido de comunidad en el discurso de los estudiantes.

**4.3.1.2.1 Expresión de Emociones (Emociones Positivas).** A partir de la información compartida por los estudiantes en sus diarios, se identificaron tanto las palabras que utilizaron para expresar cómo se sintieron en clase, como la frecuencia con la que las emplearon a lo largo del curso. De esta forma fue posible identificar 44 palabras que se relacionaron con emociones positivas, o bien, con un aumento en el nivel de bienestar de los estudiantes y que, por lo tanto, contribuyeron a que se sintieran motivados para asistir a clase, para interactuar con sus compañeros, para aprender el contenido del curso y para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés. Ver Anexo 1. En este grupo de palabras destacaron: bien, interesado, excelente, feliz, agradecido y “me gustó”. Ver Figura 27.



*“This class I tried to help my partners on their challenges, I gave my bests advices and how to deal with the problems that might be present. By doing all of that I enrich the class, my way to do it more interesting is helping others [...] I felt a little kind, I like to help people with their problems” (DEP-H-07).*

*“[...] this is one of the best classes to start the day, since from the beginning it fills us with motivation, and I think it is the most important thing not only in school or work, but in our life, every day we get up for a reason, a reason that motivates us to keep trying” (DEP-M-34).*

Es importante señalar que, en los diarios de clase, también se identificaron un total de 17 palabras que reflejaron emociones negativas o un nivel de bienestar bajo en los estudiantes. Ver Anexo 2. Las que recibieron un mayor número de menciones fueron: adormilado, triste, cansado, nervioso y estresado. Ver figura 28.



**Figura 28.** Palabras que reflejaron una disminución en el nivel de bienestar de los estudiantes.

Los estudiantes expresaron sentirse adormilados o cansados por no haber dormido bien la noche anterior (por salir tarde de sus trabajos, por estar haciendo tareas y proyectos escolares, o bien, porque la clase era a las siete de la mañana y a esa hora no se sentían despiertos aún). Sin embargo, algunos de ellos aclararon que, aunque al principio de la clase se sentían cansados o adormilados, conforme transcurría la clase iban teniendo mayor energía. También comentaron que a pesar de estar cansados, la clase les parecía interesante y se sentían motivados a aprender. Por otra parte, indicaron sentirse tristes por las cosas que estaban sucediendo a causa del COVID-19 o de la educación en línea o por situaciones injustas que han ocurrido a lo largo de la historia y que

se comentaron en clase y agregaron sentirse nerviosos cuando tenían que exponer frente a sus compañeros. Llamó la atención observar que, en varias ocasiones, los estudiantes, después de escribir una palabra que expresara algo que estaba afectando negativamente sus niveles de bienestar, compensaban ese sentimiento mencionando algo positivo:

*“My participation was regular because I was very sleepy and I was tired. A day before I had worked [...] I felt in this class tired but excited to learn more” (DEP-H-35).*

*“At the beginning of class I felt very sleepy but like the class is interactive and we are always participating, it helps me wake up. lol” (DEP-M-18).*

*“In this pandemic [...] I was so stressed because I should go to school from Monday to Saturday and work from Sunday to Sunday. I felt tired, really tired. So, this [the Comfort Zone Challenge] help me to get peace and do some things that I always wanted to do” (DEP-H-01).*

*“I’m very stessed out because in this final weeks, teacher give us tons of work, projects, and exams and frankly I’m very anxious, sad and tired. But this class is very fun and teacher Ana lift my spirits a lot” (DEP-M-09).*

*“I felt nervous about my presentation but at the same time was good to present my topic finally, I felt good because I can learn the information easily” (DEP-H-22).*

Monitorear el estado emocional de los estudiantes a través de los comentarios compartidos por los ellos en sus diarios de clase permitió a la maestra estar conectada con ellos y, de esta forma, adecuar a sus necesidades las actividades que realizaron dentro y fuera de clase, algo que, sin duda, valoraron mucho los estudiantes. Esto contribuyó a elevar sus niveles de bienestar, promoviendo así la creación de un ambiente seguro y cordial en el aula virtual, donde los estudiantes se sintieron motivados a aprender.

**4.3.1.2.2 Descripciones Detalladas (Involucramiento).** A medida que avanzó el curso, se observó en los diarios de clase un aumento en el número de palabras que los estudiantes incluyeron en sus reflexiones. Dicho aumento se atribuye a la inclusión, por parte de estos, de un mayor número de detalles en sus escritos, resultado de un involucramiento en clase cada vez mayor

(prestando más atención, tomando notas, participando e, incluso, volviendo a ver las grabaciones de las clases para tener una mejor comprensión de los temas), como se observa en el aumento de extensión de los siguientes fragmentos del mismo diario de clase:

Semana #1

*“The class was based on presentations between the teacher and my colleagues, we also draw an achievement or a goal that we found fulfilled” (DI-M-36).*

Semana #4

*“Well in the class we shared ours thoughts about the video that we saw. Personally something that looked interesting for me was when Julien say that was necessary for us to find something that makes us connect with the other culture. In the video he put a wedding like an example, he say that the couple has different cultures and at the beginning of the ceremony the two families has a very different behavior, but later in the party when the two families already [had] drink and eat their [food] that connection between the two cultures, that connection was a musical instrument” (DI-M-36).*

Semana #9

*“As is customary, I start class with a little sleep that I try to ignore. We started the class with the enthusiastic greeting of the teacher and the comments of my classmates about their weekly challenges. Once again I had the opportunity to comment with my classmates what was my challenge and the difficulties that may have arisen throughout the week, generally it is almost never difficult for me to do the challenge since I always try to find a moment in the day to do it. But sharing our experience helps us create a bond of trust in which we can lean on if needed, I think that sharing these personal experiences will help us in the future when working with other people, since being expressive helps. It is easier for us to establish relationships with the people around us. Of course, in the business world everything is very competitive, that is why it is good to know the challenges that could be presented to us as well as the way in which we will solve it, I really try to participate but I am somewhat slow at the time of write so when I go to answer [the teacher] already [asked] something else, but if the environment that exists in the classroom is very motivational, the teacher always encourages us to participate and share our thoughts. I really liked this class and it left me with a positive feeling” (DI-M-36).*

El incremento en la calidad del contenido de las reflexiones semanales de los estudiantes fue particularmente notorio después de que la maestra le hubiera escrito a cada uno de ellos un comentario detallado acerca de lo que habían escrito en sus diarios de clase. Dicho comentario reflejaba que la maestra había leído con atención sus trabajos, subrayando los aprendizajes que

había tenido cada estudiante y motivándolos a seguir contribuyendo a la clase con su valiosa participación. Cabe mencionar que, aunque la maestra leía cada semana los diarios de los estudiantes y compartía en clase con todo el grupo (a la semana siguiente) algunas de las reflexiones que habían hecho en sus trabajos, solo les escribió comentarios detallados en sus diarios de clase cada tres semanas, aproximadamente, debido a la gran cantidad de tiempo que demandaba esta actividad.

Se cree que los comentarios hechos por la maestra fueron muy significativos, particularmente para aquellos estudiantes cuyas reflexiones mostraron el mayor aumento en la cantidad de detalles que incluyeron. Lo anterior debido a que, estando en cuarentena, ajustándose a una nueva forma de aprendizaje (en línea), sintiéndose lejanos de algunos maestros de otras materias y buscando conexión y apoyo emocional, los estudiantes en este curso de Cultura México-Estados Unidos se sintieron escuchados por la maestra, sintieron que se interesaba por ellos, por cómo estaban y por lo que tenían que decir, pues vieron que sus comentarios eran tomaba en cuenta para hacer ajustes a las actividades de la clase, como muestran los siguientes fragmentos:

*“I chat with my classmates discussing how our challenges went during the week and we talked about how we are feeling during this difficult time. For us is very frustrating feeling tired and with zero motivation, but talking to each other made us feel not alone in this. I shared this to Teacher Ana and she heard us and understand us” (DI-M-03).*

*“Teacher Ana always finds a way to keep us motivated and make us feel good” (DI-M-08).*

*“In this class we start with a topic that I consider very important, our weekly challenges. As I know you read these comments teacher, I want to thank you for each week, the days of our class and many times in extra class you are always trying to motivate us to leave our area of comfort, in learning new things, in doing new things. In these times, few teachers carry out activities of this type and you take the time to do this. Thank you very much” (DI-H-10).*

*“One thing that made me feel great was listening to our teacher talking about our journals and how she found them interesting. It is such a nice act of her to leave comments on our work, because somehow it motivates you to keep writing. Thanks teacher” (DI-M-06).*

*“I am very happy that the teacher read our e-journals because sometimes it takes us some time to put in or there are many teachers who would only qualify for grading without observing our progress and I think it motivates me to want to do a good job to show that” (DI-M-23).*

*“Teacher Ana also explained to us the homework and she gave us some options. At the end of the class, I felt happy and especially grateful for Teacher Ana and the consideration she always has for her students” (DI-M-27).*

El aumento en la cantidad de detalles que incluyeron los estudiantes en sus reflexiones semanales y que en muchos casos fue progresivo a lo largo del curso, mostró su involucramiento (cada vez mayor) con las actividades, los temas y los miembros del grupo, reflejando su interés y motivación por aprender acerca de la materia y por hacerlo, además, en inglés.

**4.3.1.2.3 Primera Persona del Plural / Nombres de Personas (Relaciones).** Al analizar el discurso de los estudiantes en sus diarios de clase fue posible identificar que, en relación con los miembros del grupo, al referirse a los sujetos que llevaron a cabo las acciones o a las personas con quienes las realizaron, los estudiantes emplearon la primera persona del singular (*I*), la primera persona del plural (*we*), nombres propios de los miembros del grupo (compañeros y maestra) y, por último, al referirse a la maestra lo hicieron como *“teacher”*, *“teacher Ana”* o *“professor Ana”* y utilizaron *“teacher”*, *“teacher Ana”* y la segunda persona del singular (*you*) para dirigirse a ella, como se muestra a continuación.

La primera persona del singular (*I*) fue utilizada por los estudiantes para describir cómo habían enriquecido el curso con sus participaciones en clase, sus comentarios respecto a las actividades hechas dentro del aula virtual o a lo que estaban aprendiendo, sus estados de ánimo, sus reflexiones a partir de los temas vistos en clase, los retos que se ponían para salir de su zona de confort y los logros que estaban cosechando en relación con el curso:

*“I participated in making my comment, sharing my week goal [challenge], and how it goes, I really appreciated hearing my classmate's challenge” (DR-M-26).*

*“I felt very nervous in this class because I was to present and I was worried about my pronunciation but I think my team did a very good job” (DR-M-21).*

*“I was very participative because I was really hyped about yesterday’s talk and I just looove talking about Baja California” (DR-M-15).*

*“I reflect this time on the how difficult could be for my exchange friends to be in a new country, missing home” (DR-M-13).*

*“I think these challenges have help me to keep a track of what I am missing, by doing to do lists” (DR-M-08).*

*“In this weekly challenge I decided to start reading a book in English. I've wanted to do it for a long time” (DR-M-31).*

Por otra parte, los estudiantes utilizaron la primera persona del plural (*we*) para referirse a aquellas actividades en las cuales participó todo el salón, donde trabajaron en pequeños grupos, en equipos, o bien, cuando interactuaron con sus compañeros del *Comfort Zone Challenge*, reflejando así su sentido de pertenencia al grupo:

*“We read a text about greetings and I love it” (DR-M-18).*

*“We talk about our challenges, a very important issue because I have already mentioned putting a challenge on and having someone else's support to do it is easier” (DR-H-10).*

*“This class we did the video and worked on how to explain the information the best we could so that our classmates could understand the theme without getting bored” (DR-H-14).*

Es importante mencionar que, al analizar los diarios de clase en conjunto, se identificaron los nombres propios de 25 estudiantes (de un total de 37) y el de la maestra, reflejando así un sentimiento de cercanía aún mayor entre compañeros o entre los estudiantes y la maestra puesto que conocían sus nombres:

*“We saw the presentation of my partners Tan, Parneli, José Luis and Lara, they did their best even with the [technical] problems (DR-H-07).*

*“My partner for this week’s challenge is Carolina” (DR-M-09).*

Finalmente, los estudiantes se refirieron a la maestra como “*teacher*” o “*teacher Ana*” y se dirigieron a ella utilizando “*teacher*”, “*teacher Ana*” o la segunda persona del singular (*you*).

El uso de la segunda persona del singular (*you*) se presentó en uno solo de los diarios de clase:

*“The teacher explains to us the criteria of evaluation” (DR-H-30).*

*“Today we shared our experience with last week’s challenge in small groups, then teacher Ana explained some elements of culture” (DR-M-02).*

*“I really like how you keep that positive vibe with us and it help us to be a better person or classmate” (DR-H-01).*

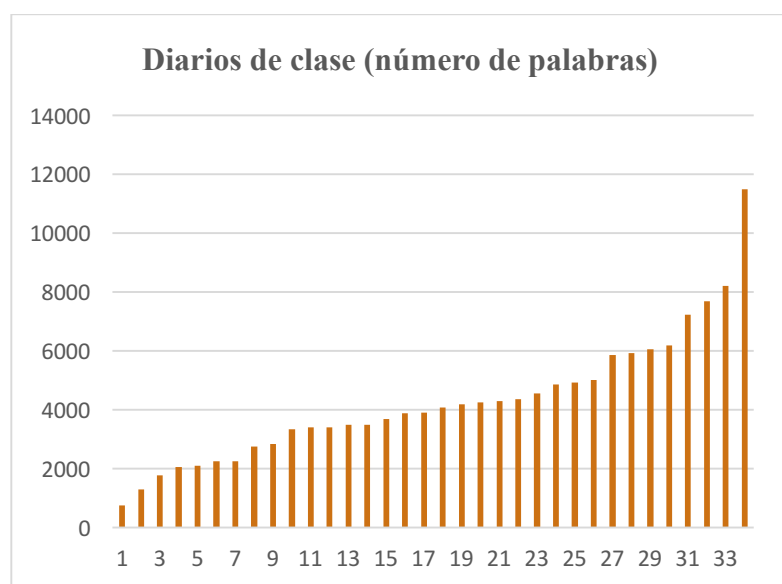
El uso, por parte de los estudiantes, tanto de la segunda persona del plural (*we*) como de nombres propios al escribir sus reflexiones en los diarios de clase reflejó que se identificaron a sí mismos como parte del grupo, experimentando un sentimiento de pertenencia a él, cubriendo así esta necesidad humana que se vio aún más marcada durante dicho periodo de la cuarentena resultado de la crisis sanitaria originada por el COVID-19 en donde la conexión con otras personas hizo mucha falta.

**4.3.1.2.4 Extensión de las Reflexiones (Significado).** Al revisar cada uno de los diarios de clase de los estudiantes fue posible identificar que, a medida que iba avanzando el curso, hubo un aumento en la extensión de las reflexiones semanales escritas por ellos. En promedio, la reflexión del primer día de clase incluyó 117 palabras, aumentando hasta 291 al finalizar el semestre. Es decir que la extensión de las reflexiones de los diarios de clase aumentó, en promedio, hacia el final del curso, hasta en un 148%. La Tabla 19 muestra que, en el caso del diario con la reflexión inicial más corta (34 palabras), el aumento en la extensión de las reflexiones fue de hasta el 88%, teniendo la reflexión más larga, un total de 64 palabras. Por otra parte, en el diario de clase con la reflexión inicial más larga (194 palabras) el aumento en la extensión de las reflexiones llegó a ser de hasta un 318%, alcanzando una de ellas un total de 811 palabras.

**Tabla 19***Extensión de las reflexiones contenidas en los diarios de clase*

	<b>Reflexión Inicial</b>	<b>Reflexión Final</b>	<b>% aumento en el número de palabras</b>
Diario promedio	117	291	148
Diario con menor número de palabras	34	64	88
Diario con mayor número de palabras	194	811	318

El rango de extensión de los diarios de clase osciló entre 745 y 11488 palabras, siendo 4290 la extensión promedio de este instrumento de recolección de datos. Ver Figura 29.

**Figura 29.** Extensión de los diarios de clase

Como se mencionó anteriormente, en el punto 4.3.1.2.2, al hablar de las descripciones detalladas contenidas en los diarios de clase, este aumento en la extensión de las reflexiones de los estudiantes mostró un mayor involucramiento de ellos en el curso de Cultura México-Estados Unidos y, por ende, una mayor motivación para aprender, en inglés, y para desarrollar sus habilidades para comunicarse en este idioma puesto que en sus diarios de clase mostraron una mejora en su escritura en inglés.

Por último, es importante mencionar que, a pesar de que la maestra (al ver que los estudiantes comenzaban a escribir reflexiones muy extensas) hizo hincapié en clase de que bastaba con escribir un párrafo que respondiera a las preguntas que se habían facilitado para elaborar el diario, esto no se vio reflejado en una disminución en la extensión de las reflexiones (al contrario). Respecto a este punto, se consideró que dichos estudiantes ya no escribían su diario de clase por considerarlo un requisito para el curso sino por placer, porque de alguna manera habían hecho de sus diarios algo personal, independiente de la escuela. Este argumento se vio reforzado en el caso de cuatro estudiantes que, al finalizar el curso, enviaron su reflexión correspondiente a la última semana del curso a pesar de que la maestra les había dicho claramente a todos en clase que eso no sería necesario para que pudieran centrar toda su atención en la elaboración de su ensayo final.

Lo anterior refleja la importancia de brindar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar en sus propios aprendizajes y tomar conciencia de los logros que obtienen con su empeño y dedicación pues, el darse cuenta de su progreso y de cómo un logro sienta las bases para el siguiente, da significado a lo que hacen y los mantiene motivados para seguir aprendiendo, aún más cuando saben que alguien que se interesa por ellos leerá lo que escriben.

**4.3.1.2.5 Aprendizaje (Logro).** Al analizar los diarios de clase de los estudiantes, se observó que en sus reflexiones mencionaron haber aprendido de sus compañeros y también, haber enriquecido la clase con sus propios comentarios (contribuyendo así al aprendizaje de todos los miembros del grupo, incluida la maestra). Dicho aprendizaje se dio al estar todos juntos en el salón principal del aula virtual, así como al trabajar en grupos pequeños que formentaron el aprendizaje colaborativo al promover que los estudiantes interactuaran entre ellos, intercambiaran ideas y las analizaran en conjunto para comprender los temas y ampliar sus propios puntos de vista al escuchar las contribuciones de los demás.

Respecto al aprendizaje ocurrido en el salón principal del aula virtual, los estudiantes expresaron haber aprendido tanto de las exposiciones como de las participaciones hechas por sus compañeros, así como haber enriquecido la clase con sus propias participaciones (haciendo un esfuerzo adicional por compartir un comentario cuando no tenían un buen dominio del inglés):

*“This class seemed very interesting and I felt very good because I liked learning with the help of my classmates' presentations” (DL-H-35)*

*“It was very interesting to see the points of view of my classmates about the topics that were seen and as not all of us think the same. Even though I did not participate, in my mind I did say what I thought and [saw] if what I thought was something similar to what my classmates said” (DL-H-28).*

*“I consider that I have contributed to our group while participating despite having problems understanding the class 100% because of the language. I always try to answer and contribute as much as possible” (DL-M-05).*

*“I shared things with my colleagues [classmates] and tried to encourage and make them notice my presence so they could see that I was paying attention to their [presentations]” (DL-M-23).*

Trabajar en grupos pequeños fortaleció el sentido de comunidad en los estudiantes al disminuir su sensación de aislamiento y ayudarles a integrarse con sus pares. Ser conscientes de cómo aprendieron de sus compañeros y junto con ellos, así como darse cuenta de que la participación de cada uno agregaba valor a los demás y que podían apoyarse para sentirse motivados a aprender, fortaleció su autoestima y fomentó la gratitud entre todos los miembros del grupo:

*“Sometimes it can be hard looking for a partner, I'll be real here, I'm not that good at socializing with my classmates, but this activity helped me interact more with them” (DL-DL-M-24).*

*“Without a doubt, talking with my classmates about the challenges made me feel close to the group and feel that we were together with each other” (DL-M-21).*

*“We reflect among classmates and share our understanding of the information gained in class in such a way that I was able to participate and talk with my classmates about it [...].*

*These last weeks have been very stressful, so I set myself the challenges of doing what I can, positively, but sometimes it seems very difficult, and thanks to my colleagues the load becomes a little less heavy” (DL-M-34).*

*“I feel good and comfortable because I don’t feel afraid for shared with the class, and I have the opportunity to talk more with my classmates” (DL-H-22).*

*“Today we talked about our challenge. I was able to share with my classmates how it went and also listen to their experience too. I feel grateful towards them, even though we can’t see each other, they’re always really nice” (DL-M-32).*

*“I always try to enrich someone else by saying what I think and I guess that is important, sharing ideas help to grow” (DL-M-20).*

Incluir en cada sesión actividades que brindaran a los estudiantes la oportunidad de interactuar entre ellos y de enriquecer la clase con sus participaciones fue clave para unir al grupo y fomentar un ambiente donde los estudiantes se sintieran motivados y seguros para tomar riesgos, participar y equivocarse, sabiendo que eso forma parte del proceso de aprendizaje y que juntos podían crecer ayudándose unos a otros.

**4.3.1.3 Habilidades Socioemocionales (HSE).** El análisis de los diarios de clase permitió identificar que las distintas actividades realizadas a lo largo del curso, incluida el *Comfort Zone Challenge*, promovieron que los estudiantes desarrollaran y fortalecieran habilidades socioemocionales como: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia, entre otras. La Tabla 20 muestra ejemplos de cada una de ellas.

**Tabla 20**  
*Comfort Zone Challenge y desarrollo de HSE*

<b>HSE</b>	<b>EJEMPLOS</b>
<b>Autoconocimiento</b>	<i>“I participated with my classmates in this class. I looked for a partner and we talked about how the Comfort Zone Challenge can help us move slowly toward our desired goal. The information we shared in class made me see that there are many new things you can try and above all it made me see that I can achieve everything I want” (DH-M-31).</i>

*“Today our teacher told us to challenge ourselves to get out of our comfort zone to expand our limits [...]. I reflected on the things I need to change in my life. Today I felt good to start making changes in my life” (DH-M-29).*

<b>Autorregulación</b>	<p><i>“I didn’t participate very much today in class because I wasn’t feeling very well emotionally” (DH-M-15).</i></p> <p><i>“I said that I didn’t meet my challenge 100% but I had tried and in general this experience and this class help me to feel more committed” (DH-M-18).</i></p>
<b>Conciencia social</b>	<p><i>“One of [my classmates] shared that it has been difficult to find motivation to keep up with the challenges. This made me reflect on the current situation as to how difficult it has been for some people. Thankfully, me and my family have been great during the past months since the start of the pandemic, but I know that is not the case for everyone” (DH-M-06).</i></p> <p><i>“On this day we first separated into groups to talk about our challenges, and personally I feel that I felt a connection with my classmates, because we were talking about how heavy the semester is and somehow we encouraged ourselves to finish the challenges and finish the projects” (DH-M-21).</i></p>
<b>Colaboración</b>	<p><i>“This class I tried to help my partners on their challenges. I gave my best advices and how to deal with the problems that might be present. By doing all of that I enrich the class [...] I can realise that my partners could have the same challenge as me, but their problems are not the same” (DM-H-07).</i></p> <p><i>“The first activity of the day is one of my favorites, which is sharing our experiences about last week's challenge with some of my classmates, because it is a time when we can share tips to meet our challenges by 100%” (DM-M-12).</i></p>
<b>Toma responsable de decisiones</b>	<p><i>“Today we talked about the comfort zone challenge[...]. It made reflect on how many comfort zone challenges I have done and how much I have accomplish in a short period of time” (DM-M-04).</i></p> <p><i>“I saw that as it helps me it helps also my classmates to share our experiences in the Comfort Zone Challenge, I have been changing my challenges because we have had a lot of homework so I made it a challenge to deliver them in time and form” (DM-M-08).</i></p>
<b>Perseverancia</b>	<p><i>“This week I achieved my challenge, and I really liked it because it not only made me feel good, also helped improve my health.” (DHM-19).</i></p> <p><i>“Something that was said in class has been having an effect on my academic and personal life, to keep trying, keep trying to carry my studies afloat that I really think about interrupting them due to this pandemic. I think having someone who is motivating you and is always saying that you do not give up that you can, that you try one more time is very helpful, at least personally for me it was. The fact that the teacher trusted us and motivates us to keep trying can be the difference between the give up or listen to those voices that really believe in you” (M-36).</i></p>

Contar con varios momentos durante la clase en los cuales los estudiantes realizaron actividades diversas que promovieron el desarrollo de HSE fortaleció su estado emocional, aumentando su motivación para aprender y, al hacerlo, mejoraron sus habilidades para comunicarse en inglés puesto que este fue el idioma de instrucción.

El análisis de este apartado mostró que los diarios de clase hicieron posible obtener una retroalimentación semanal tanto del progreso académico de los estudiantes, como de su participación en el *Comfort Zone Challenge*, su bienestar emocional, su desarrollo de HSE, su motivación por aprender los temas del curso y su motivación por aprender inglés o mejorar su dominio de este idioma a lo largo del semestre. Los diarios de clase fueron una herramienta muy útil para llevar un registro del crecimiento personal y académico que tuvieron los alumnos en el curso (Ishii et al., 2009; y Oxford, 2016), así como un referente de los avances que consiguieron en cuestión de comprensión y comunicación escrita en inglés.

Estos diarios de clase permitieron establecer un canal de comunicación directo estudiantes-maestra, generando así un diálogo uno a uno entre ellos (cuando la maestra revisaba sus diarios y escribía comentarios detallados a las reflexiones de los estudiantes). Esta actividad, en un ambiente de aprendizaje 100% en línea, en tiempos de cuarentena, fue crucial para que pudiera darse una conexión y un sentimiento de cercanía entre estudiantes y maestra puesto que, al tratarse de clases virtuales en las que muy pocas veces los estudiantes utilizaron sus cámaras y micrófonos, crear un sentimiento de cercanía representó todo un reto.

Los resultados del análisis de los diarios de clase indicaron la importancia del papel que desempeñó en los estudiantes la motivación que obtuvieron, tanto de sus compañeros, como de sus familiares y maestra. Dicha motivación destaca, en primer lugar, la forma en la que las relaciones con otras personas contribuyen a que los individuos den significado a su vida,

umentando así sus niveles de bienestar (Seligman, 2009). En segundo lugar, muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula no tiene que ver únicamente con la generación de nuevos conocimientos sino también con el intercambio de emociones que ocurre entre todos los que participan en él (Khaydarova, 2020). Por último, dicha motivación confirma que una actitud positiva de la maestra hacia los alumnos genera en ellos una respuesta similar, favoreciendo la creación de un ambiente positivo que promueve el aprendizaje (Guz y Tetiurka, 2016).

Así mismo, el sentido de pertenencia y de unidad generado en el grupo, a partir de la intervención, hizo posible que, pese a los desafíos que estaban viviendo los estudiantes en esos momentos (cuarentena y educación en línea), se sintieran acompañados y apoyados para salir adelante y cumplir sus retos, mostrando que la comunicación e interacción entre alumnos permite la creación de redes de apoyo entre ellos (Steger, 2018). Estas, de acuerdo con Reivich, les ayudan a desarrollar su resiliencia (University of Pennsylvania, 2017d), una capacidad clave para manejar con éxito las dificultades enfrentadas al aprender una lengua (Komorowska, 2016).

De los 32 estudiantes que mencionaron el *Comfort Zone Challenge* en sus diarios de clase, 31 de ellos se refirieron en múltiples ocasiones a la interacción con sus pares al socializar sus retos dentro del tiempo de clase. Esto muestra la relevancia que tuvo para los alumnos ser escuchados por personas de su edad con quienes se sintieron comprendidos y, también, lo valioso que fue poder hablar entre ellos acerca de temas que consideraban importantes (como se observó en una nota en el diario de campo de la investigadora). El recuento de vivencias significativas reales les permitió tener pensamientos positivos, haciéndolos que disfrutaran más del proceso de aprendizaje (Gregersen, 2016).

En este periodo de cuarentena, algunos estudiantes pasaron todo el tiempo en casa con sus familias pero, en otros casos, si los padres tuvieron la necesidad de salir a trabajar debido al tipo

de actividad que realizaban, los alumnos pasaron muchas horas solos (cuando se trató de hijos únicos o de hijos que vivían solo con uno de sus padres) o bien, con sus hermanos, sin que tuvieran contacto con gente de su edad con quien pudieran hablar de lo que a ellos les interesaba y de la manera en la que se sentían más cómodos haciéndolo. Una estudiante expresó lo bien que se sentía cuando, al comenzar la clase, tanto la maestra como los estudiantes se daban los buenos días porque en su casa, todos salían a trabajar muy temprano y cuando ella despertaba ya no había nadie (nota del diario de campo).

Por otra parte, los estudiantes también comentaron que, en general, en sus otras materias en línea no hacían actividades en clase en las cuales interactuaran entre ellos, en grupos pequeños. Esto explicaría que los minutos dedicados, en el curso de Cultura México-Estados Unidos, para socializar el reto, hubieran sido aún más significativos para algunos alumnos, pues tanto en casa como en la escuela tenían pocas oportunidades para convivir con sus pares. El trabajo de Friedrickson en relación a las emociones positivas da cuenta de cómo es que estos *micro momentos de resonancia positiva*, es decir, los momentos de conexión que experimentan los individuos al interactuar con otros, son clave para elevar su bienestar (Friedrickson en Greater Good Science Center, 2021). Se considera que estos estudiantes pudieron haber estado más motivados a aprender, al tener un propósito personal y concreto para practicar su inglés (Gardner y Lambert, 1972).

El análisis de este apartado mostró también la necesidad de los estudiantes de mejorar sus niveles de bienestar en áreas clave de su vida como: su salud física y mental, su desarrollo personal, su conexión con otras personas y su desempeño tanto académico como laboral, los cuales se vieron afectados por la cuarentena resultado de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. El hecho de querer estar activos (o volver a estarlo), sentirse tranquilos y saber que, a pesar de las condiciones en las que se encontraban podían crecer como personas, se vio reflejado en la alegría

y el entusiasmo expresado por los alumnos en sus diarios de clase, donde mencionaron sentirse motivados por los beneficios de participar en el *Comfort Zone Challenge*. Lo anterior destaca la importancia de crear un ambiente dentro del aula en el que se cultiven las emociones positivas y donde los estudiantes se sientan felices con lo que hacen y con sus logros (Piasecka, 2016)

De igual forma, al analizar los diarios de los estudiantes, resultó interesante observar las distintas alternativas a las que recurrieron para dar solución a la excesiva carga de trabajo académico que tenían y que identificaron como la principal dificultad que enfrentaron para cumplir sus retos. Los participantes optaron por cambiar de reto, plantearse unos más pequeños o alcanzables (en las condiciones en las que se encontraban) y, por último, vieron de qué manera el reto podía solucionar el problema existente. Esto coincide con el trabajo de Reivich y Shatté (2002) al plantear que, percibir la adversidad de una manera diferente hace que los individuos desarrollen su resiliencia, siendo capaces de perseverar y adaptarse a las situaciones cuando las cosas van mal. Por ejemplo, si los alumnos identificaron que el exceso de tareas no les había permitido cumplir su meta, decidieron que el reto fuera hacer las tareas con anticipación para entregarlas a tiempo y sin tanto estrés.

Aunque la mayoría de los estudiantes en sus diarios de clase no mencionaron semana a semana los retos que habían cumplido o que pensaban llevar a cabo (esa información la compartían en el grupo privado de Facebook), los diarios de quienes sí escribieron sus retos de manera sistemática muestran que hubo quienes se plantearon un gran objetivo a alcanzar al final del curso, siendo consistentes al elegir sus retos pues la mayoría de ellos estuvieron relacionados con ese fin último (tener un estilo de vida saludable, no sentirse estresados al final del semestre o aprender un idioma). Por ejemplo, participantes que decidieron mejorar su competencia para comunicarse en inglés o que decidieron aprender ruso o alemán durante el curso, semana a semana realizaron retos

enfocados en el aprendizaje de dichos idiomas (leer un libro, ver una película, escuchar un podcast y/o aprender nuevo vocabulario). Lo anterior resalta la importancia de enseñar a los estudiantes a tomar una gran meta y luego dividirla en pequeños objetivos por cumplir pues cultiva en ellos la creencia de que pueden superar retos y esto los hace sentirse motivados para seguir aprendiendo (Khaydarova, 2020). También, concuerda con los trabajos de Duckworth (2016) y Dweck (2017) al demostrar que quienes tienen una mentalidad de crecimiento se sienten motivados a superar dificultades (pues son conscientes de la forma en que éstas contribuyen a mejorar sus habilidades) y, por otra parte, cultivan la perseverancia, buscando nuevos retos que los hagan más fuertes o, en este caso, más hábiles.

Participar en el *Comfort Zone Challenge* representó una oportunidad para que los estudiantes fortalecieran su estado emocional al desarrollar sus HSE (autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia) en un momento en que la humanidad entera enfrentaba un gran reto (el COVID-19) y ellos necesitaban continuar adaptándose a la vida en cuarentena, a la educación en línea y, en algunos casos, a estudiar y trabajar por primera vez. El desarrollo de HSE explica que los estudiantes, al reflexionar en cómo podían aplicar a su vida cotidiana lo aprendido dentro y fuera de clase como resultado de participar en la intervención, señalaran aprendizajes que les ayudaron a tener una mentalidad de crecimiento en este periodo de cuarentena, enfatizando el papel primordial que desempeña la motivación en el aprendizaje (en la cual, la conexión con sus compañeros fue fundamental) y los beneficios de retarse constantemente, dejando en claro lo importante que es motivar a los alumnos a reflexionar en las causas de sus éxitos (Kossakowska-Pisarek, 2016).

Fue interesante observar las propuestas de algunos alumnos en el sentido de aplicar el *Comfort Zone Challenge* al área de los negocios al considerar que esta intervención podría

fortalecer a los equipos de trabajo en las empresas. Es posible que quienes consideraron estos beneficios hubieran sido participantes que trabajaban en ese momento o que habían trabajado con anterioridad. Eso explicaría su visión más amplia del campo laboral y sugeriría, también, que gozaban de un elevado nivel de bienestar subjetivo que mejoraba su creatividad y su desempeño laboral (Diener et al., 2018) haciéndolos más propensos a ser más eficientes en su trabajo (Myers y Diener, 2018).

El análisis de este apartado constató también que experimentar emociones positivas influyó en la motivación de los estudiantes por aprender. La amplia gama de palabras que utilizaron en sus diarios de clase mostró un aumento en su nivel de bienestar, reflejando las emociones positivas experimentadas por ellos en el aula virtual, permitiéndoles ampliar su visión del mundo así como identificar nuevas oportunidades de crecimiento en las distintas actividades que realizaron, fortaleciendo así la confianza en sí mismos y su resiliencia (Fredrickson, en Greater Good Science Center, 2011), además de su pensamiento creativo (Adler, 2017).

La calidad de los diarios de clase de algunos alumnos fue evidencia de que experimentaron un estado de *Flow* al hacerlos. El detalle y cuidado con el que elaboraron sus escritos, así como la presentación que les dieron (incluyendo imágenes relacionadas con los temas vistos en clase, evidencias de su participación en el aula virtual e incluso decoraciones para hacer su trabajo visiblemente más atractivo) dieron muestra de su esmero y de lo mucho que disfrutaron el tiempo invertido realizando esta actividad. Los estudios de Csíkszentmihályi (1990) y Kotler (2018) muestran evidencias de por qué el individuo se siente en su mejor momento y tiene su mejor desempeño cuando se encuentra en un estado de *Flow*.

En cuanto a los temas tratados en clase, el hecho de que estuvieran directamente relacionados con los Estados Unidos aumentó la motivación de los alumnos por mejorar sus

habilidades para comunicarse en inglés debido al interés que tenían por aprender más acerca de la cultura de este país (Wu, 2011), tan relevante para su carrera en el área de los negocios internacionales (Tohsaman, 2020). Lo anterior dejó en claro que, entre los factores que motivan a los estudiantes a aprender inglés y a realizar acciones concretas para lograrlo, se encuentra el tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de este idioma (Gardner, 1985). Identificar que existía una relación estrecha entre lo que estaban estudiando en el curso de Cultura México-Estados Unidos y su carrera de Negocios Internacionales explica, entre otras cosas, que los alumnos aumentaran su rendimiento al escribir sus diarios de clase pues se encontraban haciendo algo que les interesaba (Duckworth, 2016).

Por otra parte, cultivar relaciones positivas con sus compañeros, dentro del aula, elevó el nivel de bienestar de los estudiantes (Seligman, 2011, Ryff, 2018; Myers y Diener, 2018), especialmente dado el contexto de distanciamiento social prevaleciente en esos momentos debido al COVID-19. La razón: sentirse cercanos a otras personas da sentido a la vida de los individuos (Martela y Steger, 2016). Estas relaciones positivas entre compañeros hicieron posible construir un ambiente de aprendizaje efectivo para todos los miembros del grupo (Roffey, 2012), permitiéndoles tener un mejor desempeño académico al contribuir para que fueran más eficientes a la hora de realizar sus tareas escolares (Myers y Diener, 2018).

Por último, los diarios de clase permitieron observar que ser conscientes de que podían aprender unos de otros y que podían ampliar el conocimiento de sus compañeros al compartir con ellos lo que sabían, ayudó a los estudiantes a cultivar una mentalidad de crecimiento que se tradujo en un mejor desempeño escolar (Duckworth, 2016) y en una mayor satisfacción de los alumnos respecto a ellos mismos (Rievich y Shatté, 2002).

En conclusión, los diarios de clase resultaron muy útiles como instrumento para monitorear el aprendizaje de los estudiantes (Ishii et. al, 2009; Oxford, 2016) y comprender, desde su perspectiva, la manera en la que fueron involucrándose en el *Comfort Zone Challenge* a lo largo del curso, dejando en claro que esta intervención fue un factor clave para fortalecer su estado emocional, motivándolos a aprender, especialmente en tiempos de cuarentena. Las reflexiones de los alumnos en torno a sus aprendizajes en este curso, así como el aumento progresivo en la extensión y el número de detalles incluidos en sus diarios de clase reflejaron la motivación que tuvieron para aprender inglés y en inglés, acerca de los distintos temas vistos en el curso y muestra, también, como fueron mejorando sus habilidades para comprender y escribir en este idioma.

#### ***4.3.2 Cuestionario – Relatos de Experiencias Relacionadas con la Intervención (Retos Semanas 1-5)***

Con el fin de monitorear el desarrollo de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA y reflexionar acerca de sus propias experiencias diseñando proceso de aprendizaje, la maestra contempló solicitar a los estudiantes responder un breve cuestionario en línea al término de cada semana del *Comfort Zone Challenge*. Sin embargo, al ver que, en la primera semana, únicamente 28 de un total de 37 estudiantes respondieron este cuestionario, se decidió anular esta primera versión del instrumento, considerando que sería mejor aplicarlo, no cada semana, sino al finalizar cada unidad y dentro del tiempo de clase para garantizar que todos los estudiantes lo respondieran. De esta forma, al terminar la primera unidad, en la sexta semana del curso, la maestra solicitó en clase a los estudiantes que compartieran la experiencia que habían tenido participando en la intervención durante las primeras cinco semanas de esta actividad. Nuevamente, se obtuvieron solo las respuestas de 28 estudiantes a este cuestionario de cinco ítems relacionados con: 1) los logros que se habían propuesto cumplir, 2) aquellos logros que habían

resultado más significativos, 3) la forma en la que contar con un compañero(a) de reto había contribuido a que cumplieran su reto, 4) lo que más habían disfrutado de la experiencia de participar en el *Comfort Zone Challenge* y, 5) lo que les había dejado como aprendizaje el participar en esta actividad durante esas cinco semanas.

Tomando en cuenta el estrés que les estaba generando a los estudiantes la carga académica de trabajo que estaban teniendo en ese momento (resultado de cursar, en promedio, siete materias), y que expresaban en los comentarios que compartían, tanto en clase como en sus diarios, se decidió que, en lugar de aplicar el cuestionario al finalizar cada una de las cuatro unidades comprendidas en el curso, el cuestionario únicamente se aplicaría una vez más, al finalizar el curso, para tener datos que permitieran comparar el desempeño de los participantes en la intervención en dos momentos del semestre.

Para interpretar los datos generados a partir de las respuestas a las preguntas abiertas de este instrumento, se realizó un análisis cualitativo.

**4.3.2.1 Significado que le atribuyen los estudiantes al Reto para salir de la Zona de Confort.** Buscando dar respuesta a *cuál fue el significado que le atribuyeron los estudiantes al reto para salir de la zona de confort*, a partir de la información compartida por ellos en el cuestionario aplicado en la semana seis del curso, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los logros más significativos que habían tenido los estudiantes como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge* hasta ese momento (semana cinco de la intervención), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de estos logros obtenidos en las primeras cinco semanas de la intervención, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir

de ellos se generaron cinco categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de cuál fue el significado que los estudiantes atribuyeron al reto para salir de la zona de confort. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder qué logros habían sido los más significativos que habían tenido como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge* hasta ese momento: “Te ayuda a superarte”, “Crea buenos hábitos”, “Da energía”, “Salir de la zona de confort” y “Satisfacción personal”. La Figura 30 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja.



**Figura 30.** Red semántica. Significado que le atribuyen los estudiantes al reto para salir de la zona de confort.

A continuación, se presentan las cinco categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

**4.3.2.1.1 Categoría: Superarse.** En esta categoría, “superarse” se entiende como toda actividad que los estudiantes lograron hacer mejor de lo que la habían hecho antes y que se representa en los siguientes códigos: mejorado y terminar.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a los logros más significativos que tuvieron como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge*, fue posible observar que llevaron a cabo retos en los cuales, gracias a su esfuerzo, desarrollaron nuevas habilidades o mejoraron las que ya tenían y concluyeron algo que se propusieron:

*“Hacer más ejercicios de pierna y acostumbrarme a ejercitarlos, ya que para mi era muy difícil” (TAS-21). “Ha mejorado mi fluidez al hablar [en inglés]” (TAS-04). “Veo mayor facilidad para hablar chino” (TAS-15). “Terminar el libro en inglés, llevaba tiempo queriéndolo hacer” (TAS-09).*

**4.3.2.1.2 Categoría: Buenos Hábitos.** Esta categoría considera “buenos hábitos” a cualquier reto que permitió a los estudiantes conseguir un objetivo que mejoró su calidad de vida y les brindó satisfacción y que se representa en los siguientes códigos: hacer ejercicio, estudiar.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes fue posible identificar que consideraron retos para salir de la zona de confort a aquellas actividades que les ayudaron a ser más responsables, disciplinados, productivos y creativos:

*“Despertarme una hora antes de clases para hacer ejercicio” (CBH-03). “Hacer que estudiar diariamente sea un hábito” (CBH-07). “Volver al gimnasio” (CBH-04). “Hacer planas de mis caracteres en chino” (CBH-01).*

**4.3.2.1.3 Categoría: Energía.** Esta categoría define como “energía” a todo reto que hizo posible que los estudiantes tuvieran la capacidad de realizar una actividad, un movimiento, o bien, que pudieran producir un cambio en ellos mismos o en otros y que se representa en los siguientes códigos: tener más energía, motiva a cumplir metas.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a los logros más significativos que tuvieron como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge*, fue posible observar que una prioridad para ellos fue sentirse con energía y motivación para alcanzar sus metas diarias:

*“Gracias a eso tengo más energía durante el día” (DE-03). “Tener más energía” (DE-11). “Tengo más ganas de hacer cosas. Siento que me rinde más el día. Me motiva [a] cumplir las metas” (DE-19).*

**4.3.2.1.4 Categoría: Salir de la Zona de Confort.** En esta categoría se entiende como reto para “salir de la zona de confort” a cualquier reto relacionado con haber realizado una acción que implicara arriesgarse a cambiar, a hacer algo nuevo y diferente para poder crecer y que se representa con los siguientes códigos: empecé, salir de mi zona de confort, comenzar.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes fue posible identificar que consideraron dentro de este tipo de retos a aquellas actividades que los hicieron experimentar haciendo cosas diferentes a lo acostumbrado con el fin de aprender algo nuevo:

*“Empecé a ver una serie en inglés” (SZC-04). “Salir de mi zona de confort” (SZC-11). “Comenzar a aprender más sobre la cultura china” (SZC-14).*

**4.3.2.1.5 Categoría: Satisfacción Personal.** Esta categoría considera como “satisfacción personal” a toda actividad que hizo que los estudiantes experimentaran un alto nivel de bienestar, valorando de manera positiva su calidad de vida, y que se representa en los siguientes códigos: sentirme bien, entenderle, ver los cambios, terminar por primera vez.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes fue posible observar que sus retos fueron encaminados a generar en ellos sentimientos de bienestar, satisfacción y orgullo:

*“Sentirme bien de cumplirlos” (SP-08). “Ver los Rugrats en ruso y entenderle, la mayoría del tiempo” (SP-13). “Ver los cambios en mi cuerpo al realizar el challenge” (SP-22). “¡Terminar un libro por primera vez! Siempre lo dejaba a medias” (SP-10).*

Los resultados emanados de este análisis nos permiten concluir que, para los estudiantes, un reto para salir de la zona de confort consiste en realizar una actividad significativa, que puede ser nueva, o bien, retomar una que se había dejado de hacer. Dicha actividad ayuda al sujeto a superarse, a adquirir buenos hábitos y a tener más energía, proporcionándole satisfacción personal por haberla cumplido. Esto coincide con el modelo PERMA (Seligman, 2011) empleado en el diseño de la intervención que se aplicó en esta investigación y, por otra parte, con el desarrollo de

habilidades socioemocionales (HSE) que dicha intervención tuvo como objetivo lograr en los participantes en este estudio.

El modelo PERMA comprende los siguientes elementos: emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, sentido y logros. En la Tabla 21 podemos observar cuatro de estos cinco elementos que se encuentran presentes en los resultados de este análisis. Dichos elementos son: emociones positivas (los retos proporcionan satisfacción personal a los sujetos), involucramiento (gracias a él es que consiguen adquirir buenos hábitos y tener más energía), sentido (las actividades que se eligen como retos son significativas para ellos, les brindan satisfacción personal) y logros (los participantes en este estudio logran superarse a sí mismos realizando actividades nuevas para ellos, o bien, retomando algunas que habían querido hacer pero que por alguna razón habían abandonado).

**Tabla 21**

*Actividades relacionadas con los elementos del modelo PERMA de bienestar*

<b>Elementos del modelo PERMA de bienestar</b>	<b>Actividades</b>
Emociones positivas	<i>“Sentirme bien de cumplirlos”. (08)</i>
Involucramiento	<i>“Terminar un libro por primera vez!! Siempre lo dejaba a medias”. (10)</i>
Sentido	<i>“Para mi todos han sido significativos ya que si no les tomo importancia ni siquiera los fuera realizado”. (18)</i>
Logros	<i>“He mejorado tanto que me salen casi como a mi maestra”. (01)</i>

Entre las herramientas útiles que la Secretaría de Educación Pública (2019) menciona contribuyen al desarrollo de los estudiantes, se encuentran HSE como: creer en uno mismo, lograr lo que uno se propone, mentalidad de crecimiento y curiosidad, mientras que Bassi et al. (2012) señalan que la motivación y la perseverancia tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas. Todas estas HSE se encuentran reflejadas en los resultados de este análisis, como se muestra en la Tabla 22.

**Tabla 22***Actividades relacionadas con Habilidades Socioemocionales*

<b>HSE</b>	<b>Actividades</b>
Creer en uno mismo	“Ver los cambios en mi cuerpo al realizar el challenge”. (22)
Lograr lo que uno se propone	“Lograr leer un libro, ya que no había hecho algo así en tan poco tiempo”. (17)
Mentalidad de crecimiento	“Ser más creativo y salir de mi zona de confort”. (11)
Curiosidad	“Comenzar a aprender más sobre la cultura china”. (14)
Motivación	“Tengo más ganas de hacer cosas”. (19)
Perseverancia	“Hacer que estudiar diariamente sea un hábito”. (07)

#### **4.3.3 Cuestionario – Relatos de Experiencias Relacionadas con la Intervención (Retos Semanas 1-11)**

Con el fin de monitorear el desarrollo de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, y reflexionar acerca de sus propias experiencias diseñando proceso de aprendizaje, la maestra solicitó a los estudiantes responder, por segunda ocasión, a un breve cuestionario en línea relacionado con la experiencia que habían tenido con el *Comfort Zone Challenge* en las 11 semanas que habían participado en la intervención. Sin embargo, la maestra modificó la versión original de este cuestionario que había sido aplicado anteriormente, en la semana seis del curso.

Esta nueva versión del cuestionario (aplicada en la semana trece) cambió en contenido respecto al anterior. Fue modificada para incluir preguntas sobre el aprendizaje de lenguas con el fin de conocer directamente el impacto que la intervención había tenido en la motivación de los estudiantes para aprender inglés, así como conocer las HSE que los estudiantes habían desarrollado en el curso. Para ello se incluyeron, además de las cinco preguntas abiertas del cuestionario anterior (aplicado en la semana seis del curso), tres preguntas específicas sobre el aprendizaje de lenguas y el impacto que la intervención tenía en la motivación de los estudiantes para aprender inglés (y también otros idiomas), así como los 19 ítems del cuestionario de HSE empleado en la fase de diagnóstico, para determinar la frecuencia de uso de las HSE por parte de los estudiantes.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del cuestionario *Comfort Zone Challenge* y *HSE* aplicado en línea, a los participantes, en la semana 13 de clases.

#### **4.3.3.1 Análisis Cuantitativo**

**4.3.3.1.1 Preguntas específicas sobre el aprendizaje de lenguas y el impacto que la intervención basada en el modelo PERMA tuvo en la motivación de los estudiantes por aprender inglés.** Durante el transcurso del semestre, la investigadora, en su papel como maestra, observó que ciertos estudiantes, al plantearse retos que cumplirían como parte del *Comfort Zone Challenge*, elegían aquellos que tenían que ver con el aprendizaje de idiomas, pero no elegían aprender o mejorar su inglés sino idiomas como: francés, alemán, coreano, chino, japonés y ruso. Al revisar los perfiles de los estudiantes, obtenidos de la aplicación del cuestionario *HSE* al inicio del curso, se observó que el interés por aprender otros idiomas distintos al inglés podía estar relacionado con el hecho de que existían estudiantes en este grupo que habían cursado más de cinco semestres de inglés y que, por lo tanto, podían ser ya competentes en este idioma. Además, se tomó en cuenta que es requisito para poder graduarse de la licenciatura en Negocios Internacionales, haber acreditado tanto el dominio del inglés como el de un tercer idioma, por lo que lo que los estudiantes que estaban aprendiendo ya un tercer idioma podían encontrar en los retos del *Comfort Zone Challenge* una motivación adicional para cumplir lograr dicho objetivo.

Por lo anterior y con el fin de conocer directamente el impacto que la intervención tuvo en la motivación de los estudiantes para aprender inglés, se decidió hacerles las siguientes tres preguntas en el cuestionario aplicado en la semana 13 del curso: ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás en que participar en el *Comfort Zone Challenge* te ha motivado a aprender inglés o a mejorar tu dominio de este idioma (mejorar tu pronunciación, escritura, lectura o comprensión oral/escrita en inglés)? ¿Qué tan útil ha sido participar en el *Comfort Zone Challenge* para motivarte

a aprender o a mejorar tu dominio del inglés? ¿Qué tan útil ha sido participar en el *Comfort Zone Challenge* para motivarte a aprender o a mejorar tu dominio de una lengua distinta al inglés (por ejemplo: francés, alemán, coreano, etcétera)?

Al preguntar qué tan de acuerdo o en desacuerdo estaban en que participar en el *Comfort Zone Challenge* les hubiera motivado a aprender inglés o a mejorar su dominio de este idioma, se esperaba que los estudiantes se apoyaran en esta intervención para adquirir confianza en sí mismos para comunicarse en inglés y aumentar su comprensión de esta lengua pues era la primera vez que tomaban una materia de su carrera, impartida en inglés, y varios de ellos no habían tenido realmente experiencia previa comunicándose en este idioma fuera del formato de sus clases de inglés, lo que los hacía sentir inseguros en dicho aspecto. La Tabla 23 muestra que el 61% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que participar en la intervención los había motivado a aprender inglés o a mejorar su dominio de ese idioma (mejorar su pronunciación, escritura, lectura o comprensión oral/escrita en inglés). Sin embargo, un 16.7% de los estudiantes (6 de ellos) expresó estar totalmente en desacuerdo en que la intervención los hubiera motivado a aprender inglés o mejorar su dominio de ese idioma probablemente porque ya eran competentes para comunicarse en inglés tanto de forma oral como escrita (algo que pudo constatararse por su forma de participar en el aula virtual y, también, al leer sus diarios de clase y ensayos de reflexión escritos en este idioma).

**Tabla 23**

*Participación en el Comfort Zone Challenge y motivación para aprender inglés*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	15	41.7
De acuerdo	7	19.4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	16.7
En desacuerdo	2	5.5
Totalmente en desacuerdo	6	16.7
Total	36	100

Ahora bien, con el objetivo de conocer no únicamente si los estudiantes consideraban que la intervención les había ayudado a aprender inglés o a mejorar su dominio del idioma, se pensó también en investigar en qué medida los estudiantes consideraban que les había sido útil participar en el *Comfort Zone Challenge* para lograr eso. Así, se decidió preguntarles directamente qué tan útil había sido participar en el *Comfort Zone Challenge* para motivarse a aprender o a mejorar su dominio del inglés.

Como se observa en la Tabla 24, el 70% de los estudiantes consideró que participar en la intervención había sido muy útil o extremadamente útil para motivarse a mejorar su dominio del inglés, mientras que un 30% lo consideró algo no muy útil o para nada útil. Se consideró que este último porcentaje podía deberse, en parte, al hecho de que 16.7% del total de participantes en la encuesta estuvieron totalmente en desacuerdo en que participar en la intervención los había motivado a aprender inglés o a mejorar su dominio de este idioma. En este punto se estimó que podría tratarse de los estudiantes que ya eran competentes en el inglés y cuyo su interés en ese momento se enfocaba en aprender un tercer idioma (algunos estaban inscritos en cursos de francés, alemán, chino y japonés).

**Tabla 24**

*Utilidad de participar en el Comfort Zone Challenge para motivarse a mejorar el dominio del inglés*

	Frecuencia	Porcentaje
Extremadamente útil	4	13.3
Muy útil	17	56.7
Algo útil	6	20
No muy útil	3	10
Para nada útil	6	
Total	36	100

Por último, para conocer si la intervención había motivado a los estudiantes a aprender un tercer idioma, se les preguntó qué tan útil había sido para ellos participar en el *Comfort Zone Challenge* para motivarse a aprender o a mejorar su dominio de un idioma distinto al inglés (por ejemplo: francés, alemán, coreano, etc.). La Tabla 25 muestra que 53.3% de los estudiantes lo encontraron extremadamente útil o muy útil, mientras que 10% expresó que no había sido muy útil o que no había sido para nada útil. Al comparar las respuestas relacionadas con el hecho de que el *Comfort Zone Challenge* hubiera motivado a los estudiantes a aprender o mejorar su dominio del inglés, o bien, su dominio de un idioma distinto a este, llamó la atención que el número de estudiantes (6) que dijeron estar totalmente en desacuerdo con que la intervención les hubiera ayudado a mejorar su inglés, fue prácticamente el mismo número de estudiantes (7) que dijo que el *Comfort Zone Challenge* les había sido extremadamente útil para motivarse a aprender o a mejorar su dominio de un idioma distinto al inglés. Esto podría indicar que, efectivamente, un grupo determinado de estudiantes que eran ya competentes en el inglés no vieron utilidad alguna en plantearse retos relacionados con el aprendizaje del inglés, pero sí con el aprendizaje de otros idiomas.

**Tabla 25**

*Utilidad de participar en el Comfort Zone Challenge para motivarse a mejorar el dominio de un idioma distinto al inglés*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Extremadamente útil	7	23.3
Muy útil	9	30.0
Algo útil	11	36.7
No muy útil	2	6.7
Para nada útil	1	3.3
Total	36	100

En conclusión, el análisis de los resultados de esta sección del cuestionario muestra que esta intervención podría ser usada con el fin de motivar en los estudiantes el aprendizaje, no solo del inglés, sino de los idiomas en general.

**4.3.3.1.2 Frecuencia de Uso de las HSE por parte de los estudiantes.** Los resultados de este instrumento se obtuvieron a partir de un análisis estadístico en el cual se utilizó una prueba t de Student, de muestras emparejadas, para comparar los resultados de la escala Likert en los dos momentos de la intervención en que se midió la frecuencia con que los estudiantes pusieron en práctica las HSE que buscó desarrollar esta investigación. Se calculó la diferencia en los valores de los mismos ítems en los dos momentos en el tiempo y se contrastó si la media era distinta de 0.

Al comparar el perfil de los estudiantes que participaron en la intervención, se observó un cambio en la actividad laboral, aumentando en un 16.7% los estudiantes que estudiaban y trabajaban al finalizar el curso respecto al cuestionario aplicado al inicio del semestre, en el que únicamente estudiaban y trabajaban un 22.2% de los participantes. Ver Tabla 26. Esto puede estar relacionado con el hecho de que la situación económica de algunas familias se vio afectada como resultado de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, ya sea por la pérdida de empleo de

los padres o de alguna otra fuente de ingresos, o bien, por cuestiones de salud que hubieran afectado la economía familiar.

**Tabla 26**

*Actividad laboral de los estudiantes de la materia Cultura México-Estados Unidos*

<b>ACTIVIDAD LABORAL</b>	<b>N1</b>	<b>%</b>	<b>N2</b>	<b>%</b>
Solo estudia	28	77.8	22	61.1
<b>Estudia y trabaja</b>	<b>8</b>	<b>22.2</b>	<b>14</b>	<b>38.9</b>
Total	36	100	36	100

Fuente: Elaboración propia, a partir del cuestionario HSE y *Comfort Zone Challenge* y HSE.

Los cuestionarios contenían 19 ítems con los que se evaluó el impacto de la intervención en el cambio de actitud de los alumnos en el proceso. Para la respuesta de estas preguntas se utilizó escala de Likert<sup>5</sup>, con lo cual se esperaba que la diferencia entre las dos mediciones de cada variable fuera negativa.

La Tabla 27 muestra los resultados del análisis estadístico. Los ítems que tuvieron un cambio significativo al 95% de confianza y en la dirección esperada de tener una media negativa fueron: “Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo” (Reflexiono en lo que aprendo), “Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad” (Aplico lo que aprendo), “Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo” (Puedo lograr lo que me propongo) y “Busco distintas maneras para mejorar mi entorno” (Mejoro mi entorno). Lo anterior permite afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que estos cuatro ítems, correspondientes los tres primeros a la HSE de autoevaluación y el último al de conciencia social, mejoraron como resultado de haber aplicado la intervención denominada *Comfort Zone Challenge*, basada en el modelo PERMA de bienestar.

<sup>5</sup> Las respuestas a estas preguntas fueron con la siguiente escala de Likert: 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Casi siempre y 5. Siempre

Así mismo, otros dos ítems que resultaron ser significativos al 90% de confianza fueron: “Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos” (Disfruto ponerme nuevos retos) y “Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros” (Me gusta trabajar en equipo). El primero de estos ítems corresponde a la HSE de perseverancia y el segundo al de colaboración. Ver Tabla 27 y Tabla 28. Es decir que también se puede afirmar, con un 90% de confianza, que también mejoraron estas dos HSE como consecuencia de la aplicación de la intervención (*Comfort Zone Challenge*).

**Tabla 27**  
*Diferencias emparejadas*

Diferencias emparejadas									
Par	$t_1 - t_2$	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	La diferencia		t	gl	Sig. (2-colas)
					Inferior	Superior			
1	Reflexiono en lo que aprendo	-.444	1.027	.171	-.792	-.097	-2.597	35	.014 * **
2	Aplico lo que aprendo	-.472	1.134	.189	-.856	-.089	-2.500	35	.017 * **
3	Puedo lograr lo que me propongo	-.444	.877	.146	-.741	-.148	-3.042	35	.004 * **
4	Mejoro mi entorno	-.444	1.054	.176	-.801	-.088	-2.530	35	.016 * **
5	Colaboro con mis compañeros y maestra	.111	.919	.153	-.200	.422	.725	35	.473
6	Me responsabilizo por mis acciones	.083	.732	.122	-.164	.331	.683	35	.499
7	Soy paciente y constante	.139	.833	.139	-.143	.421	1.000	35	.324
8	Soy una persona responsable	.194	.786	.131	-.072	.460	1.484	35	.147
9	Me esmero en hacer las cosas mejor	-.083	.874	.146	-.379	.212	-.572	35	.571
10	Disfruto ponerme nuevos retos	-.306	1.037	.173	-.656	.045	-1.768	35	.086 **
11	Me gusta trabajar en equipo	-.361	1.175	.196	-.759	.036	-1.844	35	.074 **
12	Puedo ponerme en los zapatos de otros	-.139	.931	.155	-.454	.176	-.896	35	.377
13	Me siento segura(o) expresándome	-.250	1.317	.220	-.696	.196	-1.139	35	.263
14	Investigo por mi cuenta	-.250	.906	.151	-.557	.057	-1.655	35	.107
15	Aplico creatividad para solucionar problemas	-.361	1.150	.192	-.750	.028	-1.884	35	.068
16	Me gusta socializar con mis compañeros	-.028	1.230	.205	-.444	.388	-.135	35	.893
17	Identifico y expreso mis emociones	-.139	1.457	.243	-.632	.354	-.572	35	.571
18	Respeto opiniones de los demás	-.194	.710	.118	-.435	.046	-1.643	35	.109
19	Intento varias veces hasta tener resultados	.056	1.040	.173	-.296	.408	.320	35	.751

\* Significancia al 95% de confianza \*\* Significancia al 90% de confianza

**Tabla 28***Significado de las variables del cuestionario Comfort Zone Challenge y HSE*

	Nombre variable	Significado
1	Reflexiono en lo que aprendo	Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo
2	Aplico lo que aprendo	Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad
3	Puedo lograr lo que me propongo	Tengo confianza en que puedo lograr lo que me propongo
4	Mejoro mi entorno	Busco distintas maneras para mejorar mi entorno
5	Colaboro con mis compañeros y maestra	Colaboro con mis compañeros y maestros dentro y fuera del salón de clases
6	Me responsabilizo por mis acciones	Me responsabilizo por las acciones que tomo
7	Soy paciente y constante	Soy paciente y constante a la hora de trabajar para cumplir mis metas
8	Soy una persona responsable	Soy una persona responsable
9	Me esmero en hacer las cosas mejor	Me esmero en hacer las cosas mejor cada día
10	Disfruto ponerme nuevos retos	Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos
11	Me gusta trabajar en equipo	Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros
12	Puedo ponerme en los zapatos de otros	Puedo ponerme en los zapatos de los demás para comprender sus acciones y sus emociones
13	Me siento segura(o) expresándome	Me siento segura(o) expresando mis opiniones a mis compañeros y maestros
14	Investigo por mi cuenta	Investigo por mi cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase para ampliar mi conocimiento de ellos
15	Aplico mi creatividad para solucionar problemas	Aplico mi creatividad en clase para solucionar problemas, hacer trabajos, relacionar temas, etc.
16	Me gusta socializar con compañeros	Me gusta socializar con mis compañeros
17	Identifico y expreso mis emociones	Identifico y expreso mis emociones con facilidad a mis compañeros y maestros
18	Respeto opiniones de los demás	Respeto las opiniones de los demás, aunque a veces no esté de acuerdo con ellas
19	Intento varias veces hasta tener resultados	Cuando algo no me sale a la primera, soy paciente conmigo misma(o) y vuelvo a intentarlo hasta obtener los resultados que quiero

En la segunda semana del curso, al analizar por categorías la frecuencia con la que los estudiantes ponían en práctica las HSE contempladas en el cuestionario HSE, destacó el hecho de que el autoconocimiento era la HSE que con menor frecuencia desarrollaban (“Aplico a mi vida diaria lo que aprendo en mis cursos de la universidad” y “Reflexiono en lo que aprendo y en cómo lo aprendo” fueron dos de los ítems que los estudiantes expresaron practicar menos frecuentemente). Por esta razón se decidió hacer énfasis en promover el autoconocimiento como parte de la intervención basada en el modelo PERMA, buscando que los estudiantes aplicaran a su

vida diaria los temas que trataban en el curso de Cultura México-Estados Unidos y que reflexionaran en lo que aprendían y en cómo lo aprendían (al redactar sus diarios de clase, en inglés). En este último punto, la maestra proporcionó ejemplos a los estudiantes acerca de la relación que existía entre los temas vistos en clase y situaciones cotidianas o eventos que estaban ocurriendo en ese momento a nivel mundial y con los que los estudiantes podían estar familiarizados. Se considera que, contando con distintos puntos de referencia, los estudiantes pudieron aplicar a su propia realidad y a las situaciones que conocían, los temas tratados en clase, compartiéndolos dentro del aula virtual con algunos de sus compañeros (al trabajar en equipos), con todo el grupo (al participar en el chat o usar su micrófono para compartir sus comentarios en inglés, principalmente), o bien, con la maestra (al redactar sus diarios de clase). Al ser más conscientes de lo que aprendieron, cómo aprendieron y ser capaces de aplicar a su vida diaria ese nuevo conocimiento, los alumnos lograron tener un aprendizaje significativo que los motivó a querer aprender, incluso, en algunos casos, más allá de lo visto en clase.

Por otra parte, se estima que en el ítem “Disfruto ponerme nuevos retos y hacer todo lo posible por cumplirlos”, correspondiente al desarrollo de la HSE de perseverancia, el hecho de que los estudiantes hayan aumentado su confianza en que podían lograr lo que se proponían se debió a que, plantearse semanalmente un reto que estaba en sus manos cumplir (algo sobre lo que ellos tenían control) y, al mismo tiempo, esforzarse en lograrlo, fortaleció su perseverancia y resiliencia. Esto aumentó su capacidad para enfrentar de mejor manera una situación adversa como la crisis sanitaria causada por el COVID-19 (que les generaba incertidumbre por ser algo fuera de su control). Es posible que lo anterior haya influido en que aumentara la percepción de los estudiantes respecto a que podían mejorar su entorno inmediato, que podían estar mejor, sentirse mejor, y tener un mejor desempeño en su vida diaria, a pesar de la pandemia. Creer que se puede estar mejor y

que se pueden hacer mejor las cosas, así como disfrutar el ponerse nuevos retos y hacer todo por cumplirlos, es determinante en el estado de ánimo de un estudiante para sentirse motivado a asistir a clase y a aprender, aunque se esté estudiando en línea y lo que se está aprendiendo represente un gran desafío por superar (como lo fue, para algunos estudiantes, aprender el contenido de una materia, en inglés).

Finalmente, se cree que la mejora en la HSE de colaboración, en los estudiantes, relacionada con su gusto por trabajar en equipo y compartir sus ideas con sus compañeros y con la maestra (“Me gusta trabajar en equipo y compartir mis ideas con mis compañeros y maestros”), tuvo que ver, por una parte, con las distintas oportunidades que les brindaron para que interactuaran y se conocieran entre sí y el hecho de que se estableciera como la principal regla en el grupo el tratar con respeto a cada uno de sus integrantes. Crear un ambiente seguro donde los participantes se sintieron con la confianza para salir de su zona de confort, compartiendo con otros lo que pensaban, motivó a los alumnos a aprender (Gardner y Lambert 1972). Esta situación se vio reforzada por la necesidad de sentirse conectados con sus pares y crear relaciones positivas con ellos, elemento clave para generar bienestar en cualquier individuo (Seligman, 2011, Ryff, 2018; Myers y Diener, 2018), necesidad aún mayor tomando en cuenta el distanciamiento social resultado de la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, que hizo más significativo para los estudiantes el tener compañeros de su edad con quienes socializar esta experiencia, no solo académica sino de su vida en general. Esta conexión también influyó en su motivación para asistir a clase, aprender el contenido del curso y aprender inglés (Khaydarova, 2020).

En conclusión, los resultados de este análisis muestran que la intervención basada en el modelo PERMA de bienestar logró desarrollar en los estudiantes las HSE de autoconocimiento,

colaboración, conciencia social y perseverancia y que, a su vez, estas HSE los motivaron a aprender inglés y en inglés.

#### **4.3.3.2 Análisis Cualitativo**

**4.3.3.2.1 Tipos de retos que los estudiantes determinaron llevar a cabo para salir de su zona de confort.** Buscando dar respuesta a *cuáles fueron los tipos de retos que los estudiantes determinaron llevar a cabo para salir de su zona de confort*, a partir de la información compartida por ellos en el cuestionario *Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales (HSE)*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los retos elegidos por los estudiantes hasta ese momento (semana 13 del curso), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de las actividades propuestas por los estudiantes para llevar a cabo sus retos, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo. Una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron seis categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de los tipos de retos elegidos por los estudiantes para salir de su zona de confort. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder qué tipo de retos habían determinado llevar a cabo: “Estilo de vida saludable”, “Desarrollo personal”, “Aprendizaje”, “Académicos”, “Hábito de la lectura” y “Relaciones interpersonales”. La Figura 31 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría o código, respectivamente.



**Figura 31.** Red semántica. Categorías de tipos de retos elegidos por los estudiantes para salir de su zona de confort.

A continuación, se presentan las seis categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes. Cada fragmento está acompañado del número de identificación del participante, especificando la categoría de la cual se trata y si se trató de una mujer (M) o de un hombre (H).

*4.3.3.2.1.1 Categoría: Estilo de Vida Saludable.* Esta categoría considera como “estilo de vida saludable” a aquel en donde el estudiante goza de completo bienestar físico, mental y social y se representa en los siguientes códigos: alimentarse de manera saludable, ejercitarse, mantener calidad de sueño y relajarse/tener actitud positiva.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a los retos que determinaron llevar a cabo para salir de su zona de confort, fue posible observar que una prioridad para ellos consistió en elegir retos que promovieran un estilo de vida saludable. Algunos de estos retos tuvieron como objetivo mejorar su salud física:

*“Hacer ejercicio” (EVS-H-01). “Comer más saludable” (EVS-M-14). “Tomar 2 litros de agua al día” (EVS-M-20). “Dormir temprano” (EVS-M-24). Otros retos estuvieron orientados a mejorar su salud mental: “Meditar” (EVS-M-05). “Hacer yoga” (EVS-M-27).*

*“Definitivamente [el reto] del cual me siento más orgullosa es mantenerme positiva a pesar de todo lo que pasó estas últimas semanas” (EVS-M-33).*

*4.3.3.2.1.2 Categoría: Desarrollo Personal.* Esta categoría define como “desarrollo personal” a aquellas actividades autorreflexivas orientadas a ayudar a los estudiantes al cultivo de hábitos proactivos y a la realización de crecimiento personal y se representa en los siguientes códigos: hábitos y crecimiento personal.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes fue posible identificar que buscaron ser más responsables, productivos, salir de su zona de confort y experimentar crecimiento personal:

*“Ser más responsable” (DP-H-06). “Ser más productiva” (DP-M-28). “Hacer cosas que normalmente me dan pena o no me gustan por ser difíciles para mí” (DP-M-03). “Crecer como persona en general” (DP-H-08).*

Hubo estudiantes para quienes fue particularmente importante sentir que, aunque estaban en cuarentena, era posible para ellos contar con un propósito y crecer:

*“Me ha gustado que este 2020 no fue tan desapercibido como pensaba porque incluso en casa pude realizar algunos logros enfocados en mí y eso me ha animado de cierta manera” (DP-M-30).*

*4.3.3.2.1.3 Categoría: Aprendizaje.* Esta categoría considera como “aprendizaje” al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, resultado de su estudio, experiencia y observación. Se representa en los siguientes códigos: aprender idiomas y hacer cosas nuevas.

A partir de lo expresado por los estudiantes, se observó que realizaron distintas actividades para aprender inglés y también otros idiomas, así como actividades donde buscaron desarrollar una nueva habilidad haciendo algo que no sabían:

*“Escuchar podcasts en inglés [y] leer un libro completo en inglés” (AP-M-17). “Ver una serie o más de una película en inglés” (AP-M-24). “Estudié coreano por las tardes”. (AP-M-20). “Aprender alemán y ruso”. (AP-H-31). “Aprender a cocinar” (AP-M-27).*

4.3.3.2.1.4 *Categoría: Académicos.* Esta categoría define a los “retos académicos” como actividades que van dirigidas a elevar el desempeño académico de los estudiantes y se representa en los siguientes códigos: tareas y clases.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes fue posible observar su interés por mejorar su desempeño académico, principalmente hacia el final del semestre (como lo indica el diario de campo), cuando la cantidad de tareas, proyectos y exámenes por hacer era mayor:

*“Hacer mis tareas a tiempo” (AC-H-07). “Comprometerme más a mis estudios” (AC-M-11). “Ser más organizada con mi tiempo y tareas” (AC-H-16). “Estar al pendiente con mis clases” (AC-M-21).*

4.3.3.2.1.5 *Categoría: Hábito de la lectura.* Esta categoría considera al “hábito de la lectura” como la acción que realizan los estudiantes de manera intencional, que les motiva a leer con frecuencia, obteniendo de ella satisfacción y placer. Se representa en el siguiente código: leer.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes fue posible identificar un interés particular por cultivar el hábito de la lectura, tanto en inglés como en español, como un pasatiempo:

*“Leer y avanzar en el libro de It” (HL-M-04). “Leer un libro en inglés” (HL-M-27). “Leer mis libros” (HL-H-07).*

4.3.3.2.1.6 *Categoría: Relaciones Interpersonales.* Esta categoría define a las “relaciones interpersonales” como la manera en la que los estudiantes se vinculan con dos o más personas basándose en intereses y actividades que comparten en común y se representan en los siguientes códigos: socializar y ayudar.

A partir de lo dicho por los estudiantes fue posible observar la importancia que para ellos tuvo el cultivar relaciones positivas, en especial con los miembros de su familia (probablemente por ser las personas de quienes más cerca estuvieron los estudiantes en esos meses de cuarentena por la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 y, también, por el hecho de que, debido

a la carga académica y laboral, en ocasiones no habían dedicado suficiente tiempo para convivir con ellos):

*“Pasar más tiempo con mi familia” (RI-M-28). “Mejorar la relación con mi familia” (RI-H-08). “Ayudar a mis papás en los quehaceres del hogar” (RI-M-04).*

Los resultados de este análisis permiten concluir que el hecho de haber estado en cuarentena influyó para que los estudiantes buscaran, principalmente, recuperar o adquirir hábitos que los hicieran sentirse mejor en su vida cotidiana pues, tanto en comentarios en clase como en sus diarios, llegaron a mencionar sentirse tristes, deprimidos, cansados, ansiosos y/o muy presionados por la cantidad de tareas y trabajos escolares que tenían que hacer, por pasar la mayor parte del tiempo en casa, estar sin ver amigos o familiares, o bien, por estudiar y trabajar a la vez. Es posible que antes de la cuarentena muchos de estos estudiantes no tuvieran hábitos saludables consolidados y que, dadas las condiciones de vida durante este periodo de pandemia, caracterizada por la incertidumbre, hubieran considerado prioritario enfocarse en su salud para elevar sus niveles de bienestar y certidumbre, por ser estas, actividades sobre las cuales sí podían tener algún tipo de control.

En segundo término, estuvieron los retos relacionados con el desarrollo personal, el aprendizaje del inglés o de otro idioma, el aprender a hacer cosas nuevas y, por último, los retos vinculados con el área académica. En la categoría de “Aprendizaje” se identificó una preferencia por elegir más retos orientados a aprender inglés que a aprender otros idiomas. Los estudiantes que eligieron retos para aprender inglés fueron más específicos en el tipo de habilidad que querían desarrollar, enfocándose principalmente en desarrollar su comprensión auditiva y su comprensión lectora (*“Escuchar podcasts en inglés”, “Leer un libro completo en inglés”*) mientras que quienes eligieron retos relacionados con otros idiomas tendieron a mencionar que su reto era aprenderlo o

estudiarlo, sin especificar cómo lo harían (“*Aprender alemán y ruso*”). Hubo estudiantes que durante varias semanas eligieron retos para mejorar su inglés, lo cual habla de su motivación para aprender esta lengua.

Por último, para algunos estudiantes fue importante elegir también retos para disfrutar un pasatiempo como leer, o bien, que implicaran cultivar relaciones positivas con los miembros de su familia, ya fuera pasando más tiempo juntos o buscando acciones orientadas a fortalecer sus lazos afectivos con ellos como, por ejemplo, ayudar en los quehaceres del hogar.

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que los distintos elementos del modelo PERMA estuvieron presentes en la variedad de retos elegidos por los estudiantes. Estos últimos experimentaron emociones positivas al realizar actividades que fueron significativas para ellos y por esta misma razón, se involucraron al hacerlas, contribuyendo así a darle más sentido a su día al sentir que lograban lo que se habían propuesto y, aunque no todos los retos implicaron cultivar relaciones con otras personas *per se*, hubo algunos en los que los estudiantes hicieron esto de manera intencional.

#### ***4.3.3.2 Logros más significativos de participar en el Comfort Zone Challenge.***

Buscando dar respuesta a *cuáles fueron los logros más significativos de los estudiantes al participar en el Comfort Zone Challenge*, a partir de la información compartida por ellos en el cuestionario *Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales (HSE)*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los logros más significativos que habían tenido hasta ese momento (semana 13 del curso), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de los logros más significativos que tuvieron los estudiantes al participar en la intervención, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron seis categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de los logros más significativos de los estudiantes. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder cuáles habían sido sus logros más significativos: “Estilo de vida saludable”, “Aprendizaje”, “Desarrollo personal”, “Académicos”, “Hábito de la lectura” y “Relaciones interpersonales”. La Figura 32 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría o código, respectivamente.



**Figura 32.** Red semántica. Logros más significativos que tuvieron los estudiantes al participar en el *Comfort Zone Challenge*.

A continuación, se presentan las seis categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes. Cada fragmento está acompañado del número de identificación del participante, especificando la categoría de la cual se trata y si se trató de una mujer (M) o de un hombre (H).

4.3.3.2.2.1 *Categoría: Estilo de Vida Saludable.* Esta categoría considera como “estilo de vida saludable” a aquel en donde el estudiante goza de completo bienestar físico, mental y social y se representa en los siguientes códigos: alimentarse de manera saludable, ejercitarse, mantener calidad de sueño y relajarse/tener actitud positiva.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes fue posible observar cuan significativo resultó para ellos lograr cumplir retos que promovieran un estilo de vida saludable. Estos logros tuvieron que ver con mejorar su salud física y, en algunos casos, fueron el resultado de haber realizado el mismo reto de forma consistente durante varias semanas:

*“Mis resultados los veo reflejados en mi estado de ánimo, cuando hago ejercicio me siento más activa y con mucha energía” (EVS-M-18). “Uno de mis mejores logros ha sido bajar 20kg” (EVS-M-26). “Haber continuado haciendo ejercicio 3 veces a la semana” (EVS-M-29). “Tomar dos litros de agua” (EVS-H-06). “Poder cambiar mi horario de sueño” (EVS-M-19). Otros retos estuvieron orientados a mejorar la salud mental de los estudiantes al reducir sus niveles de estrés relacionados con la cuarentena y con las presión de sus estudios en línea (como se registró en el diario de campo): “Definitivamente, nivelar mis niveles de estrés. Las dos semanas que me propuse ese reto me sentía mucho, mucho mejor” (EVS-M-24). “[...] el yoga ha sido una manera muy relajante y sencilla de desestresarme. Ahora es una de mis opciones cuando necesito estar más tranquila” (EVS-M-27). “Mantenerme positiva aún enferma” (EVS-M-33). “He logrado relajarme más y perder la presión por la escuela” (EVS-H-35).*

4.3.3.2.2.2 *Categoría: Aprendizaje.* Esta categoría considera como “aprendizaje” al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, resultado de su estudio, experiencia y observación. Se representa en los siguientes códigos: aprender idiomas y hacer cosas nuevas.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes, se observó que aprender idiomas fue significativo para ellos pues pudieron constatar el progreso que tuvieron en su aprendizaje de los mismos y, además, fortalecieron su disciplina y constancia:

*“Es muy difícil decidir pero pienso que estudiar inglés porque he visto un progreso. [Tuvo un impacto] en mí porque me alejó un poco del estrés de este año” (AP-M-30).*

*“Terminar mi curso de inglés” (AP-M-33). “El estar aprendiendo inglés continuamente” (AP-H-09). “Que ya se leer en ruso y se el abecedario ruso y ya entiendo muchas cosas en alemán” (AP-H-31). “Aprender japonés” (AP-H-34). “Un aumento en mis conocimientos de chino” (AP-H-37). Así mismo, fue significativo realizar actividades donde aprendieron algo nuevo: “Aprender un estilo nuevo de baile” (AP-M-03).*

*4.3.3.2.2.3 Categoría: Desarrollo Personal.* Esta categoría define como “desarrollo personal” a aquellas actividades autorreflexivas orientadas a ayudar a los estudiantes al cultivo de hábitos proactivos y a la realización de crecimiento personal y se representa en los siguientes códigos: hábitos y crecimiento personal.

A partir de lo expresado por los estudiantes fue posible identificar la importancia que tuvo para ellos el lograr ser más responsables, productivos y pacientes, así como experimentar crecimiento personal al participar en el *Comfort Zone Challenge*:

*“Ser más responsable, estar a tiempo” (DP-H-06). “Ser un poco más organizada” (DP-M-10). “Ser más paciente, siento que mi actitud hacia los demás cambió mucho” (DP-H-28). “Mi nivel de determinación aumentó, también la calidad de vida que tenía mejoró, me ha permitido crecer como persona, además de aumentar mi disciplina al ver que puedo proponerme algo y lograrlo” (DP-M-04). “La seguridad que generé en mí misma” (DP-M-11).*

*4.3.3.2.2.4 Categoría: Académicos.* Esta categoría define a los “retos académicos” como actividades que van dirigidas a elevar el desempeño académico de los estudiantes y se representa en los siguientes códigos: tareas y trabajos.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes se observó lo significativo que fue para ellos poder mejorar su desempeño académico, principalmente hacia el final del semestre (como lo indica el diario de campo), entregando sus de tareas y trabajos a tiempo:

*“He aprendido a organizar más mi tiempo para entregar mis tareas a tiempo” (AC-M-13). “Suelo dejar las cosas al último y eso hace que me estrese, pero esta semana especialmente adelanté muchas tareas y me siento muy bien por eso” (AC-M-24). “Entregar mis trabajos más temprano” (AC-M-19). “Regularizarme con mis trabajos después de haberme atrasado por motivos de salud” (AC-M-32).*

4.3.3.2.2.5 *Categoría: Hábito de la lectura.* Esta categoría considera al “hábito de la lectura” como la acción que realizan los estudiantes de manera intencional, que les motiva a leer con frecuencia, obteniendo de ella satisfacción y placer. Se representa en el siguiente código: leer.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes fue posible identificar la satisfacción que les generó cultivar o recuperar el hábito de la lectura, tanto en inglés como en español. En algunos casos, leer resultó aún más significativo para los estudiantes pues leyeron todo el libro:

*“Leer un libro en inglés, un libro pequeño pero lo hice” (HL-M-23). “Leer, tenía mucho sin llevar a cabo [esta actividad] y me gustó volver a hacerlo” (HL-M-25). “Darme tiempo para leer mis libros” (HL-H-07).*

4.3.3.2.2.6 *Categoría: Relaciones Interpersonales.* Esta categoría define a las “relaciones interpersonales” como la manera en la que los estudiantes se vinculan con dos o más personas basándose en intereses y actividades que comparten en común y se representa en los siguientes códigos: familia y amistades.

A partir de lo dicho por los estudiantes se observó lo significativo que fue para ellos cultivar relaciones positivas tanto con sus amistades como con los miembros de su familia (probablemente por ser estas últimas las personas de quienes más cerca estuvieron los estudiantes en esos meses de cuarentena por la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 y, también, por el hecho de que debido a la carga académica y laboral, en ocasiones no habían tenido suficiente tiempo para convivir con ellos):

*“Logré relacionarme más con mi hermana y mamá por caminar por las noches” (RI-M-02). “Mejorar la relación con mi familia” (RI-H-08). “Estoy recuperando amistades” (RI-H-35).*

Al analizar los datos correspondientes a los logros más significativos de los estudiantes al participar en el *Comfort Zone Challenge* se observa que todas las categorías presentes en los tipos de retos que realizaron los estudiantes para salir de su zona de confort se mantuvieron intactas y

su orden de importancia se mantuvo prácticamente igual respecto al tipo de retos que se pusieron los estudiantes para salir de su zona de confort.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, el hecho de que sus logros más significativos al participar en la intervención estuvieran relacionados con tener un “Estilo de vida saludable”, realizando actividades que les ayudaran a estar y sentirse mejor para tener un mejor desempeño en su vida diaria, nuevamente refleja el momento histórico en el que se impartió la clase. Estar en cuarentena debido al COVID-19, tomando clases en línea y, en algunos casos, estando enfermos o cuidando enfermos, fue una situación que impactó el estado de ánimo de los estudiantes. De acuerdo con anotaciones registradas en el diario de campo, esto fue debido, entre otras cosas, al estrés producto de la carga de trabajo que tenían en sus clases (en general) y al gran número de horas que pasaban frente a la pantalla (además de estar cursando siete materias de su programa de licenciatura, algunos estudiantes también tomaban clases de inglés o de su tercer idioma en las tardes y/o trabajaban). De ahí que la principal categoría fuera la de “Estilo de vida saludable” para sentirse despiertos durante las clases, con más energía y motivación para aprender.

Llama la atención el hecho de que, al referirse a sus logros más significativos en la categoría de “Estilo de vida saludable”, algunos estudiantes hayan compartido actividades que comenzaron siendo su reto una semana pero que, sin embargo, terminaron convirtiéndose en hábitos que incorporaron a su vida diaria por los beneficios que les aportaron para tener una mejor salud física y mental. Entre ellos mencionaron: “haber continuado haciendo ejercicio 3 veces a la semana”, “bajar 20 kg”, y practicar yoga como “una de mis opciones cuando necesito estar más tranquila”. En todos estos retos los estudiantes desarrollaron HSE como la autorregulación, la toma responsable de decisiones y la perseverancia.

En la categoría de “Aprendizaje”, los logros significativos relacionados con el aprendizaje de lenguas incluyeron tanto al inglés como a otros idiomas, observándose, en el aprendizaje del inglés, algunos logros, resultado de la consistencia y perseverancia de los estudiantes, otras HSE que se buscaron desarrollar con esta intervención. Entre ellos están el “Terminar mi curso de inglés” y “Estudiar inglés porque he visto un progreso. Además de que me alejó un poco del estrés de este año”. Por otra parte, en las categorías de “Desarrollo personal” y “Académicos” también se observaron logros relacionados directamente con el desarrollo de HSE como son: la autorregulación (“La seguridad que generé en mí misma”), la toma responsable de decisiones (“Ser más responsable, estar a tiempo” y “Haber aprendido a organizar más mi tiempo para entregar mis tareas a tiempo”) y la perseverancia (“Regularizarme con mis trabajos después de haberme atrasado por motivos de salud”).

En cuanto a la categoría de “Relaciones interpersonales”, se observó que algunos estudiantes mejoraron sus relaciones con familiares o amigos, ya sea porque intencionalmente se lo plantearon como un reto, o bien, porque se dio como resultado de haber realizado el reto junto con sus familiares, por ejemplo, al salir a caminar con ellos. Esto nos muestra como algunos de los retos para salir de la zona de confort otorgaron a los estudiantes beneficios adicionales al reto *per se*. En este caso, la HSE desarrollada aquí fue la colaboración

Finalmente, llama la atención que el único pasatiempo que los estudiantes eligieron como reto haya sido leer, en inglés o en español. Sus logros en esta categoría muestran el desarrollo de HSE como la autorregulación (“Leer un libro en inglés, un libro pequeño pero lo hice”) y la perseverancia (“Leer, tenía mucho sin llevar a cabo [esta actividad] y me gustó volver a hacerla”).

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que la intervención sustentada en el modelo PERMA de bienestar, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes contribuyó a

fortalecer en ellos las HSE de: autoconocimiento, autorregulación, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

**4.3.3.2.3 Ventajas de tener una compañera o un compañero de reto al participar en el Comfort Zone Challenge.** Buscando dar respuesta a *cuáles fueron las ventajas, para los estudiantes, de tener una compañera o un compañero de reto al participar en el Comfort Zone Challenge*, a partir de la información compartida por ellos en el Cuestionario *Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales (HSE)*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon las ventajas que los estudiantes habían experimentado hasta ese momento al participar en la intervención (semana 13 del curso), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de lo expresado por los estudiantes respecto a las ventajas de tener una compañera o un compañero de reto al tomar parte en esta actividad, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron cinco categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de las ventajas que tuvo para los estudiantes tener una compañera o un compañero de reto. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder cuáles fueron las ventajas de tener una compañera o un compañero de reto: “Motivación”, “Apoyo”, “Sentirse acompañados”, “Estar al pendiente del otro” y “Conocer a compañeros”. La Figura 33 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría. El rectángulo azul ilustra el fragmento del único estudiante que expresó prácticamente no haber obtenido alguna ventaja de tener un compañero de reto.



**Figura 33.** Red semántica. Ventajas que experimentaron los estudiantes al tener una compañera o un compañero de reto al participar en el *Comfort Zone Challenge*.

A continuación, se presentan las cinco categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

*4.3.3.2.3.1 Categoría: Motivación.* Esta categoría considera a la “motivación” como el impulso que lleva a los individuos a tomar una acción determinada y se representa en el siguiente código: motivarme.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a las ventajas que experimentaron al tener una compañera o un compañero de reto al participar en el *Comfort Zone Challenge*, fue posible observar que la motivación recibida por parte de sus compañeros de reto alentó a los estudiantes a no rendirse, a completar los distintos retos que se plantearon y a automotivarse al pensar en que había alguien que los estaba apoyando y que confiaba en ellos:

*“Motivación para no rendirme” (M-M-21). “Todos mis compañeros fueron muy amables y agradables, entonces me alentaron y dieron consejos para completar los diferentes retos” (M-M-25). “Pienso en mi compañero que me está apoyando, me está dando ánimos, que confía en mi y que también está dando su mayor esfuerzo para lograr su propio objetivo de la semana” (M-M-04). “Me ha ayudado a automotivarme para con entusiasmo y buena actitud poderlo lograr” (M-H-09).*

*4.3.3.2.3.2 Categoría: Apoyo.* Esta categoría define como “apoyo” la ayuda que recibe el estudiante, de parte de su compañera o compañero de reto, para conseguir llevar a cabo el reto propuesto. Se representan en los siguientes códigos: apoyo y ayuda.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes fue posible identificar que el apoyo/ayuda brindado por sus compañeros de reto los motivó a perseverar en la realización del mismo, los hizo sentir que alguien se interesaba en ellos y en que cumplieran su objetivo y que, además, esa persona podía darles opciones que tal vez no habrían considerado por sí mismos:

*“Siento que me ha ayudado mucho porque juntos nos brindamos apoyo y motivación para continuar y no dejarlo, además le comenté a mi familia sobre los retos que cada semana hago y ellos se unieron conmigo a realizar los retos, lo cual me gusta mucho porque compartimos más momentos juntos” (A-M-17). “Me ha ayudado mucho porque me siento apoyada” (A-M-23). “Es de mucha ayuda porque sientes el apoyo de una u otra manera” (A-M-11). “Apoyo moral” (A-H-34). “Son un impulso, ellos me dan opciones que tal vez yo no llegué a considerar” (A-H-12).*

*4.3.3.2.3.3 Categoría: Sentirse acompañado.* Esta categoría considera el “sentirse acompañado” como el sentimiento que experimenta el estudiante cuando ha establecido un vínculo de cooperación con un compañero para la realización de su reto y esta presencia del otro le hace experimentar una emoción positiva al sentir que existe una conexión y cercanía entre ellos. Se representan en el siguiente código: sentirse acompañado.

A partir de lo expresado por los estudiantes, se observó que el contar con una compañera o un compañero de reto hizo que se sintieran como si estuvieran en clases presenciales, con la posibilidad de compartir con sus compañeros lo que les pasaba y al mismo tiempo, recibir su apoyo, en particular al final del semestre, cuando se encontraban bajo mucha presión porque debían entregar trabajos finales. Asimismo, tener una compañera o compañero de reto hizo que los estudiantes no se sintieran solos haciendo los retos pues se daban ánimo para cumplirlos, teniendo como incentivo el poder mostrar a alguien que habían cumplido las metas que se habían puesto:

*“Que se siente como si estuviéramos en presencial y le contaras tus cosas a tus compañeros y ellos te apoyan y hablan sobre eso” (SA-M-36). “Saber que de alguna manera estamos en el mismo canal, más ahorita que ya estamos a nada de salir y con muchas tareas” (SA-M-18). “Me ayuda para recordar que no estoy sola haciendo los retos y me motiva para seguir con los retos” (SA-M-26). “Pues creo que es como un*

*incentivo el poder mostrar a alguien que has cumplido las metas que te hiciste” (SA-M-08).*

4.3.3.2.3.4 *Categoría: Estar al pendiente del otro.* Esta categoría define el “estar al pendiente del otro” como el interés y atención que muestran los estudiantes en su compañera o compañero de reto y se representa en el siguiente código: estar al pendiente.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes fue posible identificar que se sienten bien cuando saben que alguien está al pendiente de su progreso y que otra persona se interesa por lo que hacen:

*“Sentir que alguien [...] está, por decirlo así, checándote” (EAPM-H-01). “Creo que ha ayudado al estar al pendiente con tu compañero, compartir tips que puedan ayudar a lograr la meta o el simple hecho de brindar [...] ánimo cuando se requiera” (EAPM-M-10). “Preguntando cómo va” (EAPM-H-22). “En cuanto a lo que me propongo en clase, es bueno saber que a alguien le interesa, aunque sea un poco, lo que hago. Jajaja” (EAPM-H-35).*

4.3.3.2.3.5 *Categoría: Conocer a sus compañeros.* Esta categoría considera que “conocer a sus compañeros” se refiere al hecho de que los estudiantes se relacionan entre ellos y se representan en el siguiente código: conocer.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes fue posible observar que participar en el *Comfort Zone Challenge* permitió que se conocieran y pudieran relacionarse entre ellos, de manera virtual, dado que no podían conocerse físicamente a causa de la cuarentena que se estaba viviendo debido a la crisis sanitaria originada por el COVID-19:

*“Nos ayudó a conectar con nuestros compañeros a pesar de la situación [cuarentena]” (CC-M-27). “La convivencia. No conozco en persona a mis compañeros de clase pero esto ha hecho que nos conozcamos mejor y entablemos bonitas relaciones. Obtuve amigos que sí me acompañaron en el semestre” (CC-M-30). “Me ha ayudado el tener un compañero/a porque me recuerda que tengo que seguir con mi reto de la semana y sirve que platicamos de cómo nos está yendo durante la realización del reto además de que siento que me sirve para conocer a mis compañeros de mi salón” (CC-H-07).*

Cabe mencionar que únicamente hubo un comentario en relación con no haber obtenido prácticamente ninguna ventaja de tener un compañero de reto debido a la falta de comunicación entre un estudiante y su pareja de reto:

*“Casi nada. No hablaba con él” (CC-H-37).*

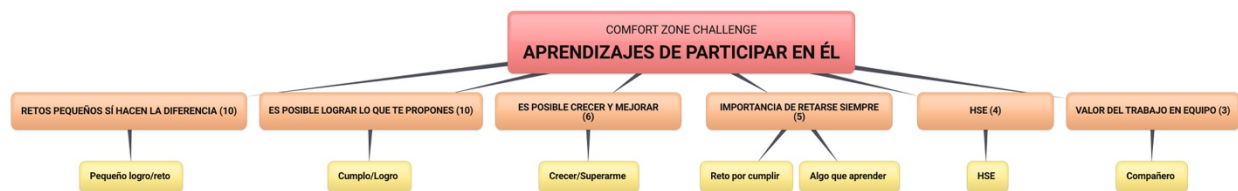
Los resultados de este análisis muestran cómo, el sentirse cerca de sus compañeros, contando con relaciones positivas en el aula virtual, generó emociones positivas en los participantes y los motivó a cumplir sus retos. Cabe precisar que este grupo de estudiantes comenzó a tomar clases en línea al comenzar el segundo semestre después de haber ingresado a la universidad y que, el semestre en cual se aplicó la intervención basada en el modelo PERMA para desarrollar HSE en ellos fue el primero en el que los alumnos estuvieron juntos, en el mismo grupo, con los compañeros de su carrera: Negocios Internacionales. Anteriormente se encontraban todos cursando materias del tronco común con compañeros de los distintos programas de licenciatura ofertados en esa facultad. De ahí que resultara aún más importante para ellos el tener oportunidad de conocer a sus compañeros de grupo pues estos serían sus futuros colegas.

Por otra parte, la única mención que se hizo respecto a no haber interactuado con el compañero de reto muestra cómo, el estudiante que dijo: “Casi nada. No hablaba con él”, fue el único que no obtuvo un beneficio de tener un compañero de reto y, por lo tanto, no experimentó emociones positivas derivadas de ello. Esto coincide con lo expresado en la teoría respecto al papel que juegan las emociones positivas como vehículos que favorecen la conexión entre las personas (Fredrickson, 2011), la forma en la que las emociones influyen en la motivación por aprender (Pekrun, 2014), cómo influyen las emociones positivas en el aprendizaje y en la capacidad para obtener logros (Reivich, 2017) y, también, el hecho de que relacionarse con los demás es la razón principal que da sentido a la vida de las personas (Steger, 2019).

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que la intervención sustentada en el modelo PERMA, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes, elevó el nivel de bienestar de los participantes al permitirles colaborar y crear buenas relaciones entre ellos, motivándolos a mejorar su desempeño en esta actividad.

**4.3.3.2.4 Aprendizajes por participar en el Comfort Zone Challenge.** Buscando dar respuesta a *cuáles fueron los aprendizajes que tuvieron los estudiantes al participar en el Comfort Zone Challenge*, a partir de la información compartida por ellos en el Cuestionario *Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales (HSE)*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los aprendizajes que los estudiantes habían tenido hasta ese momento (semana 13 del curso), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de los aprendizajes que expresaron haber tenido los estudiantes como resultado de participar en la intervención, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron seis categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de los aprendizajes que tuvieron los estudiantes como resultado de participar en esta actividad. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder qué aprendizajes habían tenido: “Retos pequeños sí hacen la diferencia”, “Es posible lograr lo que te propones”, “Es posible crecer y mejorar”, “Importancia de retarse siempre”, “HSE” y “Valor del trabajo en equipo”. La Figura 34 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría.



**Figura 34.** Red semántica. Aprendizajes de participar en el *Comfort Zone Challenge*.

A continuación, se presentan las seis categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

*4.3.3.2.4.1 Categoría: Retos pequeños sí hacen la diferencia.* Esta categoría define como “reto pequeño que sí hace la diferencia” a las actividades que realizan los estudiantes, simples pero significativas para ellos, que les ayudan a superarse, a adquirir buenos hábitos y a tener más energía, proporcionándoles una satisfacción personal por haberla cumplido. Se representa en el siguiente código: pequeño logro/reto.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a los aprendizajes que tuvieron como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge*, fue posible observar que tomaron consciencia de que no importa qué tan pequeño sea el reto pues, hacerlo, hace la diferencia en el camino hacia la consecución de retos más grandes puesto que los cambios significativos en cuestión de desarrollo personal no se dan de la noche a la mañana. Es importante comenzar con pasos pequeños en la obtención de objetivos más grandes, por ejemplo, dedicando 10 minutos a la realización de una acción, pero haciéndola constantemente, tomando en cuenta que incluso estos pequeños retos pueden generar sentimientos de felicidad y orgullo:

*“Cada día cuenta. No importa qué tan pequeño pueda ser tu logro... un pequeño logro es un paso hacia el gran logro” (PRHD-M-23). “Siempre puede darse uno mismo tiempo para realizar el reto [...], debemos de empezar por cosas pequeñas para que, a la larga, tenga efectos favorables” (PRHD-H-07). “Los cambios no se dan de la noche a la mañana, por lo cual debemos ser pacientes y tener una actitud positiva ante todo. [...] debemos*

*confiar en nosotros mismos, ya que con esfuerzo y dedicación podemos lograr cualquier cosa que nos propongamos” (PRHD-M-17). “Con tan solo dedicarle 10 minutos mínimo a tus metas desarrollas un hábito y después se desarrolla un estilo de vida” (PRHD-M-31). “A veces hasta los pequeños retos te llenan de motivación o felicidad y orgullo. Un reto a la semana sería como poner un granito de arena para mejorar todos los días” (PRHD-M-25).*

4.3.3.2.4.2 *Categoría: Es posible lograr lo que te propones.* Esta categoría considera que “lograr lo que uno se propone” se refiere a que es posible para los estudiantes obtener aquello que se plantean como retos para salir de la zona de confort y se representa en los siguientes códigos: *cumpro y logro.*

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes fue posible identificar que participar en el *Comfort Zone Challenge* dejó como aprendizaje en ellos la certeza de que pueden lograr lo que se propongan (no importa cuán grande sea el reto) si ponen dedicación y disciplina en su cometido, reconociendo que siempre existe la posibilidad de darse tiempo para hacer algo que los haga sentir bien:

*“Pude observar que si yo me proponía algo, lo cumplía, independientemente si era algo que debía de hacer y cumplir por ser tarea de escuela. Ha mejorado mi sentido del esfuerzo, aunque logré cosas no tan difíciles, lo son cuando no tienes el hábito de cumplir con ellas” (PLMP-M-04). “Saber que sí se pueden lograr las cosas, que con un poco de dedicación y disciplina hasta las cosas más grandes se logran, también me ha ayudado a ser más constante con algunas actividades que siempre empezaba pero nunca terminaba” (PLMP-M-10). “Si me lo propongo, lo puedo hacer” (PLMP-H-22). “Puedo lograr todo lo que me proponga. No importa que tan ocupada me encuentre, siempre habrá un espacio para hacer algo que me haga feliz o me haga sentir bien” (PLMP-M-24).*

4.3.3.2.4.3 *Categoría: Es posible crecer y mejorar.* Esta categoría considera como “crecer y mejorar” el hecho de que los estudiantes progresen en el ámbito social o cultural y se representa en los siguientes códigos: *crecer y superarme.*

A partir de lo expresado por los estudiantes, se observó que uno de los aprendizajes que tuvieron por participar en el *Comfort Zone Challenge* fue que todos los días es posible ponerse

retos que les ayuden a aprender, crecer o superarse, independientemente del lugar o las circunstancias, siendo emocionante salir de la zona de confort para lograrlo. No todo es estudio relacionado con la escuela, sino también crecimiento propio y una mejor comprensión de uno mismo:

*“Todos los días nos podemos poner retos que nos ayuden en aprendizaje o en crecer como personas” (PCYM-M-11). “Siempre puedo superarme en algo independientemente del lugar o circunstancias” (PCYM-H-12). “Estos challenges semana a semana me han ayudado a cambiar mis perspectivas sobre mis capacidades y habilidades. Suelo ser alguien muy tímida algunas veces y el pensar en hacer algo fuera de mi rutina a veces me da miedo, pero hoy en día me cuesta menos y me emociona que salir de mi zona de confort me ayude a crecer y ser mejor” (PCYM-M-27). “No todo es estudio sino también crecimiento propio. Generalmente me dejo llevar mucho por la universidad y olvido esos momentos en familia o que son para mi, entonces eso me ha ayudado a encontrar un equilibrio” (PCYM-M-30). “Entendimiento propio” (PCYM-H-34).*

4.3.3.2.4.4 *Categoría: Importancia de retarse siempre.* Esta categoría define a la “importancia de retarse siempre” como la conveniencia de que, como parte de su rutina diaria, de forma permanente los estudiantes realicen actividades significativas para ellos que les ayuden a superarse, a adquirir buenos hábitos y a tener más energía, proporcionándoles una satisfacción personal por haberla cumplido. Se representa en los siguientes códigos: reto por cumplir y algo que aprender.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes fue posible identificar que uno de los aprendizajes que tuvieron como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge* fue que siempre se puede aprender algo nuevo pues siempre hay un nuevo reto por cumplir, siendo muy conveniente plantearse retos debido a que experimentar más cosas permite adquirir conocimientos y nuevas experiencias que les ayudan a mejorar como personas:

*“Siempre se puede aprender algo nuevo” (ITO-M-03). “Siempre hay un reto nuevo por cumplir” (ITO-M-20). “No solo te mantengas en un estado de conformidad, es muy bueno experimentar más cosas [...] para así poder aprender y adquirir conocimientos y nuevas experiencias” (ITO-H-08). “Es muy conveniente plantearnos retos para cumplirlos ya que así vamos mejorando poco a poco” (ITO-H-37).*

4.3.3.2.4.5 *Categoría: Habilidades Socioemocionales (HSE)*. Esta categoría define a las “HSE” como aquellas habilidades, capacidades o conductas que ayudan a las personas a tener una mejor comprensión de sí mismas, a regular sus emociones, a tener actitudes de crecimiento personal orientadas al logro de metas, a tomar decisiones responsables que les permitan alcanzar metas que aporten bienestar y a tener una mejor relación con otros miembros de la sociedad mediante una interacción y comunicación adecuadas. Se representa en el siguiente código: HSE.

A partir de lo expresado por los estudiantes fue posible identificar que su participación en el *Comfort Zone Challenge* les hizo considerar a la constancia, la disciplina, la perseverancia, la persistencia y el esfuerzo como elementos necesarios para cumplir sus metas:

*“Ser constante para llegar a una meta” (HSE-M-21). “Ser más disciplinada y perseverante” (HSE-M-13). “Aunque sea difícil y tengas obstáculos, se persistente con lo que quieres, no te debes rendir” (HSE-M-30). “Ser más organizada y esforzarme más” (HSE-M-14).*

4.3.3.2.4.6 *Categoría: Valor del Trabajo en Equipo*. Esta categoría define al “trabajo en equipo” como la unión de dos estudiantes que cooperan entre ellos para lograr un fin común (cumplir con su reto semanal) y que se representa en el siguiente código: compañero.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes fue posible observar que uno de los aprendizajes que trajo consigo su participación en el *Comfort Zone Challenge* fue el valorar contar con una compañera o un compañero que les apoyara para cumplir su reto semanal, haciendo más fácil que pudieran alcanzar sus objetivos y que logaran mucho más de lo que tenían pensado inicialmente:

*“Tener un compañero que te está apoyando te ayuda bastante” (VTE-M-19). “Si tienes a un compañero es más fácil cumplir tus objetivos” (VTE-M-26). “Con ayuda o soporte de alguien puedes lograr mucho más fácil las cosas” (VTE-H-06).*

Al analizar los datos correspondientes a los aprendizajes que tuvieron los estudiantes al participar en el *Comfort Zone Challenge* se observa que fortalecieron una mentalidad de crecimiento al reconocer que siempre se puede aprender algo nuevo, que siempre hay retos por cumplir y que retarse continuamente contribuye a su desarrollo personal (y profesional, si se toma en cuenta que este último va ligado al primero). La importancia de este aprendizaje se relaciona con lo que afirma Dweck (2017), cuando señala que es esta mentalidad de crecimiento la que permite salir adelante a los individuos en los momentos más desafiantes de su vida. En este caso sería, por ejemplo, vivir la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.

Al mismo tiempo, el expresar una certeza de que con dedicación y disciplina podían lograr lo que se propusieran, sin importar las circunstancias (una de ellas la cuarentena) ni cuán grande fuera el reto, así como elegir retos que tuvieron que ver con una mejor comprensión de ellos mismos demuestra que los estudiantes desarrollaron su autoconocimiento, una de las HSE en las que se enfocó la intervención aplicada. Esta HSE fue complementada con la presencia de la perseverancia, dejando en claro la importancia del papel que juega esta última en el cumplimiento de objetivos a largo plazo (García-Cabrero, 2018) y también, como un factor clave para que los individuos se sientan felices y satisfechos en la vida (Reivich y Shatté, 2002). Por último, el que consideraran de gran valor tener una compañera o un compañero de reto para socializar su aprendizaje muestra, una vez más, la importancia de crear lazos que los unieran a sus pares pues se sintieron felices cuando experimentaron la sensación de estar conectados con ellos (como se registró en el diario de campo), demostrando cómo las conexiones sociales son uno de los mejores determinantes de la felicidad en los individuos (Diener, 2018; Seligman, 2002).

También fue relevante que pudieran tomar la iniciativa para ponerse retos que los ayudaran a crecer en las áreas que eligieran, basándose en las necesidades específicas que tenían en ese

momento y decidiendo el grado de dificultad que sería suficiente para que realizar la actividad implicara un reto pero que, al mismo tiempo, fuera algo alcanzable para ellos para mantener su nivel de involucramiento o *Flow* al llevarla a cabo (Csíkszentmihályi, 1990; Kotler 2018). Esto los mantuvo comprometidos con su reto, motivándolos a continuar con otros de igual o mayor complejidad en el futuro, a medida que mejoraban sus habilidades.

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que la intervención sustentada en el modelo PERMA, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes, fortaleció una mentalidad de crecimiento en ellos y, también, el desarrollo de distintas HSE resultado de la presencia de los elementos del modelo PERMA: emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, significado y sentimiento de logro que experimentaron los estudiantes.

**4.3.3.2.5 *Lo que más disfruté de participar en el Comfort Zone Challenge.*** Buscando dar respuesta a *qué fue lo que los estudiantes disfrutaron más de participar en el Comfort Zone Challenge*, a partir de la información compartida por ellos en el Cuestionario *Comfort Zone Challenge y Habilidades Socioemocionales (HSE)*, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon aquellas acciones que los estudiantes habían disfrutado más de tomar parte en la intervención hasta ese momento (semana 13 del curso), agregando fragmentos de lo dicho por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de las acciones que los estudiantes disfrutaron más de participar en el *Comfort Zone Challenge*, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron tres categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación al respecto. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes al responder qué fue lo que más habían

disfrutado de participar en esta actividad: “Sentirse bien”, “Convivir con compañeros” y “Plantearse nuevos retos”. La Figura 35 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría.



**Figura 35.** Red semántica. Lo que más disfruté de participar en el *Comfort Zone Challenge*.

A continuación, se presentan las tres categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

*4.3.3.2.5.1 Categoría: Sentirse bien.* Esta categoría considera el “sentirse bien” como el sentimiento de placer que experimenta el estudiante al hacer algo que le gusta, que disfruta y que le da alegría. Se representa en los siguientes códigos: disfrutar y gustar.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes respecto a lo que más disfrutaron de participar en el *Comfort Zone Challenge*, fue posible observar que esta intervención contribuyó a que experimentaran emociones positivas al sentirse más cómodos y dispuestos a intentar cosas nuevas, al darse cuenta de que los retos que llevaron a cabo los hizo ser mejores y sentirse orgullosos por eso, al ver que elevaron sus niveles de energía y, por último, al ser conscientes de la importancia de dedicarse tiempo para estar mejor ellos mismos:

*“Lo que más he disfrutado es que ahora me siento más cómoda y valiente para hacer nuevas cosas. Es agradable ponernos esos pequeños retos” (MSB-M-28). “Me ha gustado el hecho de que hice muchísimas cosas que nunca había hecho por que no tenía la*

*iniciativa de hacerlo” (MSB-M-24). “Tener retos, me hacen ser un mejor estudiante” (MSB-H-22). “Me gusta que al final hago una comparación de como empecé el reto y como lo terminé, y al ver los resultados positivos que me proporcionó el reto, mi esfuerzo y mi compromiso, me alegro porque me motiva a seguirme proponiendo nuevas cosas” (MSB-H-09). “Salir a correr 30 minutos porque me daba un boost por las mañanas” (MSB-H-37). “El buscar en mi qué quiero cambiar. Desgraciadamente este semestre fue muy pesado y pasaron muchas cosas. Al inicio era muy molesto el challenge, pero después me di cuenta de lo importante que era pensar en mi y ahora lo disfruto mucho” (MSB-M-36).*

4.3.3.2.5.2 *Categoría: Convivir con compañeros.* Esta categoría define el “convivir con compañeros” como el hecho de que los estudiantes comparten su experiencia con sus compañeros e interactúan más con ellos, además de establecer una relación amigable al convivir y compartir sus experiencias y motivarse unos a otros. Se representan en el siguiente código: compañeros.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes se identificó que algo que disfrutaron de participar en el *Comfort Zone Challenge* fue la posibilidad de convivir con sus compañeros en el aula virtual (compartiendo sus experiencias en relación con el reto que habían realizado la semana anterior, así como el poder celebrar sus logros juntos y animarse entre ellos para cumplir sus retos), el tener la oportunidad de interactuar y unirse como grupo (pues solo se conocían de forma virtual), que se les diera la oportunidad de que se conocieran entre ellos (puesto que el hecho de estar en cuarentena hacía más difícil que se animaran a acercarse a sus compañeros por iniciativa propia) y, finalmente, el promover un sentido de pertenencia al grupo:

*“Que puedo compartir al final de la semana mi experiencia con mis compañeros, porque así todos nos damos palabras de aliento” (CCC-M-21). “El interactuar más con mis compañeros de clase ya que aunque solo nos conocemos virtualmente, creo que esto nos ha unido más como grupo y nos conocimos un poco más” (CCC-M-17). “La relación amigable con mis compañeros [...] porque consideré muy difícil relacionarme con mis compañeros en esta cuarentena y gracias a los retos pude hacer amistad con muchos” (CCC-M-26). “Cuando todos compartimos nuestras experiencias y nos motivamos entre si, es lindo ver como todos tenemos retos diferentes pero aún así nos apoyamos, aconsejamos y festejamos nuestros logros unos con otros” (CCC-M-29). “Mi compañero, por el apoyo” (CCC-H-35). “Convivir con mis compañeros, me gusta mucho relacionarme con personas” (CCC-H-06).*

4.3.3.2.5.3 *Categoría: Plantearse nuevos retos.* Esta categoría considera el “plantearse nuevos retos” como el que los estudiantes consideren realizar actividades significativas distintas a las llevadas a cabo con anterioridad, que les ayuden a superarse, a adquirir buenos hábitos y a tener más energía, proporcionándoles una satisfacción personal por haberlas cumplido. Se representa en los siguientes códigos: probar cosas nuevas y, retos nuevos.

A partir de lo expresado por los estudiantes, se observó que les gustó tener la posibilidad de intentar cosas nuevas y ser ellos quienes eligieran el tipo de reto que querían realizar, así como hacer cosas fuera de su rutina que, de no ser por la intervención, no habrían llevado a cabo:

*“El poder probar cosas nuevas ya que me ayudó a quitarme ese miedo de hacerlas” (PNR-M-05). “Tratar de ponerme retos diferentes cada semana y demostrarme a mi misma que puedo con eso y más” (PNR-M-19). “Que el reto que yo escoja puede ser el que sea y que me guste para así poder hacerlo” (PNR-H-07). “Hacer nuevos retos, siempre es una diversión retarme más y más” (PNR-H-12). “Tener un reto, algo diferente que realizar a parte de mi rutina porque son cosas que, si no las tuviera que hacer, definitivamente no me tomaría el tiempo de hacerlas, y hoy me siento feliz de haber logrado la mayoría de mis retos” (PNR-M-25).*

Los resultados de este análisis muestran que, en el plano emocional, lo que más disfrutaron los estudiantes al participar en el *Comfort Zone Challenge* fue el tener la oportunidad de crecer al retarse a sí mismos, teniendo ellos la oportunidad de reflexionar en sus propias necesidades para así decidir el área en la cual querían hacer algo diferente, que les hiciera sentirse orgullosos y satisfechos, con mayores niveles de energía. De igual forma, disfrutaron la posibilidad de conocer, convivir e integrarse con sus compañeros, generando un sentimiento de pertenencia al grupo. Constatar su propio progreso al ver que cumplían metas que se habían propuesto y tener la posibilidad de interactuar con sus pares, elevó sus niveles de bienestar. En este sentido, estudios como los de Duckworth (2016) y Dweck (en *AprendemosJuntos*, 2018) señalan la necesidad de enseñar a los alumnos a disfrutar el hecho de retarse a sí mismos, mientras que trabajos como los

de Seligman (2011) y Roffey (2012) son un antecedente valioso para fomentar la creación de relaciones positivas entre los estudiantes.

En el diario de campo se registraron comentarios hechos por estudiantes en donde expresaban que, dado el distanciamiento social que vivían debido a la cuarentena, extrañaban mucho poder conversar con jóvenes de su edad pues, aunque tuvieran una relación cordial con sus padres y hermanos (en caso de que tuvieran hermanos), las diferencias de edad y de intereses hacían que hubiera temas de los que no podían platicar con ellos, o bien, platicarlos con ellos “no era igual”. Por esta razón, para algunos estudiantes fue tan importante el poder conversar con sus compañeros en el tiempo de clase destinado a socializar sus avances en el *Comfort Zone Challenge* y, también, contar con la oportunidad de estar en contacto con sus compañeros de reto durante la semana que tenían para realizarlo, demostrando que contar con relaciones positivas dentro del aula eleva los niveles de bienestar de los estudiantes (Myers y Diener, 2018; Seligman, 2002; y Roffey, 2012).

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que la intervención, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes, elevó el nivel de bienestar de los participantes al hacerlos conscientes de los logros que podían conseguir al salir de su zona de confort haciendo cosas que fueran significativas para ellos y al permitirles conectarse con sus pares dentro del grupo, creando relaciones positivas entre ellos.

#### **4.4 Evaluación de la intervención para desarrollar las HSE en los estudiantes, basada en el modelo PERMA de bienestar**

En esta última fase de la investigación, una vez concluido el curso de Cultura México-Estados Unidos y la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes, con el fin de evaluar los resultados que generó dicha intervención en su aprendizaje del idioma inglés, la investigadora

reunió los ensayos de reflexión que escribieron los estudiantes y su diario de campo. Ver Tabla 29.

**Tabla 29**

*Actividades desarrolladas en la etapa de evaluación de la intervención para desarrollar HSE*

<b>Actividad</b>	<b>Instrumento</b>
Evaluación de la intervención para desarrollar HSE	Ensayos de reflexión Diario de campo

#### ***4.4.1 Ensayos de Reflexión***

Los ensayos de reflexión tuvieron como objetivo asomarse a los pensamientos que tuvieron los estudiantes respecto a su proceso educativo y a su evolución dentro de éste y cómo fue cambiando lo que creían de sí mismos respecto a qué tan competentes eran, o no, para realizar ciertas actividades y, por otra parte, observar también cómo aplicaron (a situaciones distintas a las vistas en el aula) aquello que aprendieron en el curso. De estos ensayos de reflexión se analizaron únicamente las preguntas que directamente trataban acerca de: 1) las motivaciones que tuvieron los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en el curso de Cultura México-Estados Unidos, 2) los logros más significativos que tuvieron al participar, durante todo el curso, en el *Comfort Zone Challenge* y, 3) la manera en la que el curso de Cultura México-Estados Unidos contribuyó a su desarrollo personal. En ellas se pretendió identificar cómo contribuyó la intervención al desarrollo de HSE en los estudiantes y a su motivación para aprender inglés. A continuación, se muestran los resultados obtenidos de dichas preguntas mediante un análisis cualitativo.

**4.4.1.1 Motivaciones de los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en el curso de Cultura México-Estados Unidos.** Buscando dar respuesta a *cuáles fueron las motivaciones de los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en el curso de Cultura México-Estados Unidos*, a partir de la información

compartida por ellos en sus ensayos de reflexión, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon aquellas motivaciones que los estudiantes tuvieron para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en dicho curso, agregando fragmentos de lo expresado por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de las motivaciones que los estudiantes expresaron haber tenido para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés, con los datos recolectados se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron seis categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de las motivaciones que tuvieron los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés. Dichas categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes: “Exponer”, “Participar”, “Hablar en inglés”, “Superar un reto”, “Gusto por el inglés” y “Diarios de clase”. La Figura 36 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y, los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría.



**Figura 36.** Red semántica. Motivaciones de los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés en el curso de Cultura México-Estados Unidos.

A continuación, se presentan las seis categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

**4.4.1.1.1 Categoría: Exponer.** Esta categoría define “exponer” como explicar ordenadamente un tema relacionado con el curso de Cultura México-Estados Unidos, en equipo, en vivo, en video o mediante una presentación de *Power Point* con audio grabado. Se representa en los siguientes códigos: exposiciones y presentaciones.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, fue posible identificar que exponer temas relacionados con la clase los motivó a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés y aumentó su confianza al hablar en este idioma frente a otras personas, puesto que, en su afán por asegurarse de que sus compañeros entendieran lo que querían decir, al preparar sus presentaciones mejoraron su comprensión lectora y practicaron la manera de pronunciar las palabras correctamente. Otro factor que aumentó la motivación de los estudiantes para atreverse a hablar en inglés fue el respeto y apoyo que recibieron por parte de sus compañeros al compartir su trabajo con el grupo:

*“Definitivamente he mejorado mi forma de hablar y de expresarme y una de las razones es por algunas exposiciones que se realizaron en grupo” (EX-M-32).*

*“Las actividades que hacíamos presentando un tema y donde tenías que hablar me hicieron ganarme más confianza en mí. Un gran ejemplo fue en mi examen oral hace ya dos semanas, de los cursos de inglés que estaba tomando por fuera [de la UABC]. Era hablar sobre la salud mental y, cuando practicaba para presentarlo, me acordaba de cómo empecé con este curso de Cultura México-Estados Unidos, cómo era 4 meses atrás, con mucho miedo de hablar en otro idioma. Sin duda, algo que noto [es] que disfruto más y me siento más segura hablando en inglés” (EX-M-21).*

*“Los trabajos como las video presentaciones también me ayudaron a practicar mi pronunciación y sobre todo mi comprensión lectora al momento de buscar información, lo cual es algo que no acostumbro a hacer” (EX-H-16).*

*“Cuando presenté el asesinato de John F. Kennedy hice un esfuerzo por mejorar mi pronunciación y [que] todos le entendieran a mi tema. Estuve trabajando en las palabras que me costaban más para así mejorar” (EX-M-23).*

*“Mis habilidades para comunicarme en inglés mejoraron bastante. La verdad tenía mucho tiempo que no practicaba mi inglés y las actividades en inglés, tanto escritas como verbales, que se hicieron a lo largo del curso, influyeron de gran manera a que mejorara*

*aspectos como gramática, ortografía y pronunciación. Un ejemplo de esto son las exposiciones en equipo, estas me generaron más confianza al hablar inglés frente a otras personas, me ayudaron a querer y a tratar de mejorar mi pronunciación” (EX-M-02).*

*“Siempre he tenido dificultad para hablarlo. Lo comprendo, si alguien me habla puedo entenderlo, pero lo que no puedo hacer es contestarle; cuando lo quiero hacer, me congelo. Me da vergüenza el pensar que se puedan burlar por la forma de la pronunciación o si la respuesta no es la esperada. Pero este curso me ayudó a practicar un poco más. Tal vez no lo hable mucho, pero comprendí que todos en algún momento pasamos por la etapa del aprendizaje y que el avergonzarme solo hará que no pueda avanzar y aprender más. Algo que influyó mucho creo que fueron mis compañeros, al momento de realizar las presentaciones, ni siquiera quería escuchar algún comentario, como que mi mente me preparó para las burlas o algo así, pero mis compañeros solo aplaudieron de manera virtual, no dijeron nada, de hecho ellos mismos decían que no importaba [equivocarse], así que creo que eso me ayudó un poco a perder la vergüenza [de hablar en inglés]” (EX-M-36).*

**4.4.1.1.2 Categoría: Participar.** Esta categoría define “participar” como el que los estudiantes realicen de forma habitual, en la clase de Cultura México-Estados Unidos, actividades que tienen como objetivo ayudarles a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés. Dichas actividades tienen que ver con interactuar con los miembros del grupo compartiendo reflexiones, comentarios, preguntas y/o respuestas en el aula virtual (escribiendo o leyendo en el chat y/o hablando por el micrófono) así como escuchando con atención todo lo dicho en cada sesión en línea y, también, compartiendo o leyendo reflexiones, comentarios, preguntas y/o respuestas en los foros en *Blackboard* o en el grupo privado de Facebook. Se representa en los siguientes códigos: participar, escuchar a la maestra y leer a mis compañeros.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes respecto a cómo participar en clase o en *Blackboard* los motivó a desarrollar sus habilidades para comunicarse en este idioma, se identificó que consideraron que escuchar la clase (en particular a la maestra) los había motivado a mejorar su inglés, así como participar ellos mismos en clase (aunque se equivocaran). También fue una motivación para aprender el observar las participaciones de sus compañeros, puesto que así

podieron ampliar su vocabulario al ver las palabras que otros usaban al expresarse y, además, al observarlos pudieron aprender de lo que sus pares hacían bien y de lo que hacían mal:

*"Estar escuchando la clase, participar, etc., me ayudó muchísimo a mejorar mi inglés" (PAR-H-10).*

*"Mis habilidades para hablar en inglés frente a alguien han ido en aumento. Lo que me ayudó un poco más fueron las participaciones, equivocarme y observar a mis compañeros para ver qué cosa hacían bien y qué cosa hacían mal" (PAR-H-07).*

*"This class improved my English, especially in writing, and the reason behind it was my classmates. They influenced it because with their comments I learned new words and various ways to express what I want to say but with different vocabulary" (PAR-M-27).*

*"Aunque ya tengo conocimientos y puedo expresarme, muchas veces me ganan la vergüenza y el miedo, pero este curso influyó mucho en mi vida porque de esta manera lo practicaba un poco más. El escuchar a la maestra y leer a mis compañeros me motivaba más a mejorarlo" (PAR-M-33).*

**4.4.1.1.3 Categoría: Hablar en inglés.** Esta categoría considera "hablar en inglés" como la acción que realizan los estudiantes al expresarse o comunicarse en este idioma, con sus compañeros y/o maestra de forma oral acerca de algo, en actividades realizadas en pequeños grupos dentro del aula virtual o bien, al exponer para todos un tema relacionado con la clase. Se representa en el siguiente código: hablar.

A partir de lo expresado por los estudiantes respecto a sus motivaciones para mejorar su competencia para hablar en inglés en clase fue posible identificar que se sintieron seguros, con la confianza para expresarse y dar su opinión, sabiendo que no eran los únicos que estaban aprendiendo, que sus compañeros y maestra los motivarían y les apoyarían en caso de que no supieran decir algo. Otras motivaciones para hablarlo fueron: aplicar lo que ya sabían, aprender de otros nuevo vocabulario y expresiones, poder practicar su inglés en múltiples ocasiones (dentro y fuera del aula, por razones académicas, de placer y/o de trabajo), además de no querer quedarse estancados en su aprendizaje pues la clase se impartió en inglés y en las actividades en grupos

pequeños se pedía que se comunicaran en este idioma. De estas actividades, la que les resultó particularmente útil a los estudiantes fue socializar, cada semana, los logros y aprendizajes que tenían al participar en el *Comfort Zone Challenge*:

*"En las secciones individuales de 10 min con mis compañeros, cuando compartíamos experiencias, hacía lo posible para hacerlo en inglés e intentaba motivar a mis compañeros a que también lo hicieran. Aunque no fueran muy buenos, al final todos estamos aprendiendo y es un ambiente amigable donde la prueba y error es aceptable para todos"* (HEI-H-17).

*"Mis habilidades para expresarme en inglés se fortalecieron como nunca, aprendí vocablos diferentes que no conocía y pude aplicar muchos que conocía pero no tenía la oportunidad de practicar. El tener la libertad de expresarnos y dar nuestra opinión es la mejor manera de aprender algo. [...] Tuve la oportunidad de entablar una conversación en mi trabajo con una persona que se le dificulta hablar en español, fue una conversación muy amena y fluida, la cual me hizo darme cuenta de lo mucho que mejoré mi inglés"* (HEI-M-03).

*"Un grupo de amigos y yo empezábamos a hablar en los pequeños grupos de chat que hacía durante la clase y nos incentivó a primero bromear hablando en inglés cuando jugábamos videojuegos fuera de la clase y ya después, cuando empezamos a tomarlo en serio, tratábamos de hablar hasta lo que se podía en inglés y jugar en servidores americanos o extranjeros para reforzar los conocimientos y que salga el idioma con naturalidad, cabe recalcar que, en efecto, muchas veces nos trabábamos"* (HEI-H-30).

*"Mientras pasaban las clases me iba sintiendo mas cómoda acerca de mis conocimientos que traía de inglés, viendo que todos mis compañeros estaban aprendiendo al igual que yo, y que no debería de darme vergüenza, y que, si no intentaba hablar enfrente con mis demás compañeros, me iba a quedar estancada en mis propias ideas"* (HEI-M-21).

*"Volví a soltarme para hablar en inglés [...] para compartir con mis compañeros el avance del challenge de la semana, probablemente suena simple pero fue realmente efectivo"* (HEI-M-20).

**4.4.1.1.4 Categoría: Superar un reto.** Esta categoría define como “superar un reto” el que los estudiantes enfrentaran una situación que consideraban difícil (tomar una clase impartida completamente en inglés) y lograran salir adelante, comprendiendo lo importante que era esforzarse para vencer su inseguridad para comunicarse en este idioma o para entenderlo. Se representa en los siguientes códigos: reto y esfuerzo.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes, se observó que el hecho de que el curso de Cultura México-Estados Unidos fuera impartido en inglés (algo de lo que no todos los estudiantes estaban al tanto al inscribirse) hizo que todos los miembros del grupo salieran de su zona de confort y que algunos de ellos, en particular, se sintieran inseguros respecto a su nivel de competencia para comunicarse en este idioma o para comprenderlo, viendo en ello un reto que superar para poder aprender:

*“La primera vez que escuché a la maestra hablar inglés, me asusté, no se me había ocurrido que la clase sería en inglés. Siempre he tenido dificultad para hablarlo. Lo comprendo, si alguien me habla puedo entenderlo, pero lo que no puedo hacer es contestarle, cuando lo quiero hacer, me congelo. Me da vergüenza el pensar que se puedan burlar por la forma de la pronunciación o si la respuesta no es la esperada, pero este curso me ayudó a practicar un poco más. Tal vez no lo hable mucho, pero comprendí que todos en algún momento pasamos por la etapa del aprendizaje y que el avergonzarme solo hará que no pueda avanzar y aprender más” (SUR-M-36).*

*“Fue un reto entender y comunicarme. Aunque ya tengo conocimientos y puedo expresarme, muchas veces me ganan la vergüenza y el miedo, pero este curso influyó mucho en mi vida porque de esta manera lo practicaba un poco más” (SUR-M-33).*

*“Cuando me enteré de que este curso era inglés, me quería morir. Me sentí un poco vulnerable con los demás pensando que todos estaban más preparados que yo y [además], muy insegura de mi pronunciación. Mientras pasaban las clases me iba sintiendo más cómoda acerca de mis conocimientos que traía de inglés viendo que todos mis compañeros estaban aprendiendo al igual que yo, y que no debería de darme vergüenza, y que, si no intentaba hablar enfrente con mis demás compañeros, me iba a quedar estancada, en mis propias ideas” (SUR-M-21).*

*“El curso de Cultura México-Estados Unidos es un curso impartido en inglés en su totalidad, y personalmente no soy muy buena en el idioma, por lo que sí se me complicó muchísimo al principio entender del todo la materia. Como fue pasando el tiempo, poco a poco se me fue facilitando la materia y entendía un poco más de los temas impartidos” (SUR-M-05).*

*“Esta materia fue todo un desafío. Todo el tiempo he sido una persona insegura en cuanto a temas que no conozco al máximo y el inglés es uno de ellos. Al inicio me ponía muy nerviosa al participar en clases y pensaba que todos se burlarían de mí, pero gracias a este curso y mis clases de inglés me percaté que no estoy tan mal como lo pensaba y con la práctica durante esta materia elevé mi nivel de pronunciación y comprensión al escuchar el idioma” (SUR-M-13).*

*“Gracias al curso y a los retos de algunas semanas, también mejoré mis habilidades para comunicarme en inglés, esto ya que todas las clases eran en este idioma, entonces prácticamente me obligaba (en el buen sentido de la palabra) a esforzarme aún más” (SUR-M-18).*

*“Nunca había tenido una clase solo en este idioma, aparte de los cursos que tomo por niveles. Puedo afirmar que es una experiencia totalmente diferente, pues aquí tengo que obligarme a entender para poder aprobar y no hay nadie que me esté traduciendo o ayudando si no entiendo algo, aquí es poner en práctica todo lo que he aprendido y tomar mis errores como una experiencia para aumentar mi conocimiento” (SUR-M-19).*

**4.4.1.1.5 Categoría: Gusto por el inglés.** En esta categoría, “gusto por el inglés” se refiere a la satisfacción o placer que produce en los estudiantes estar en contacto con este idioma, escuchándolo, leyéndolo, hablándolo o escribiéndolo y se representa en los siguientes códigos: me encanta y gratificante.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes, el hecho de que el idioma inglés les encantara y que la clase fuera impartida en este idioma los incentivó tanto a poner en práctica sus conocimientos del inglés como a mejorar sus habilidades para comunicarse en él, puesto que no habían tenido oportunidades para hablarlo, o bien, estas habían sido pocas. Se consideró novedoso e interesante practicar inglés y aprender el contenido de una materia de la licenciatura de forma simultánea:

*“Una de las partes [en las] que más me ayudó esta clase fue a mejorar mi inglés. En lo personal me encanta el inglés pero me es muy difícil hablarlo. En esta clase, todos los días que la tenía, siempre practicaba yo solo en casa. De verdad que el practicar de esta manera, estar escuchando la clase, participar, etc., me ayudó muchísimo a mejorar mi inglés” (GPI-H-10).*

*“Todo el contenido fue en inglés, lo que me hizo estar pensando en inglés constantemente. Eso me incentivó a que el resto del día escuchara música en inglés, viera películas en inglés y que empezara a leer más en inglés para poder potencializarlo aún más, y gracias al curso fue que actualmente estoy más conectado con el inglés y tengo más ideas para comunicarme en inglés con menos vergüenza” (GPI-H-35).*

*“The main characteristic that differentiates this course from the others is the English usage in every class, which is really gratifying as I love communicating in this language and it has been a long time since I had a class in full English” (GPI-M-06).*

*“Something that I enjoyed about the class was that it was all in English. It excited me because I love to speak English and I don't have a lot of opportunities to practice it so it was the perfect chance” (GPI-M-27).*

*“Honestamente, extrañaba tomar clases en inglés ya que, en preparatoria, 3 de mi alrededor de 16 clases por semestre eran totalmente en inglés, además de que toda mi vida estuve en escuelas bilingües en las que tenías clases como matemáticas y a parte math, etc. Dicho esto, toda mi vida me ha sido mucho más fácil expresar mis ideas en inglés; siempre ha sido parte de mi y volver a tener una clase en inglés me recordó momentos felices pasados” (GPI-M-15).*

*“Aunque nunca llegué a llevar una materia en inglés, [este curso] me pareció muy interesante. Una nueva manera de aprender porque estás aprendiendo de manera doble que te lleva a un resultado sorprendente que te quedas pensando cómo lo hiciste y al final es gratificante el mejorar esa habilidad” (GPI-M-33).*

**4.4.1.1.6 Categoría: Diario de Clase (e-Journal).** Esta categoría considera al “diario de clase” como un instrumento que permite monitorear el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo durante el curso. En él, los estudiantes comparten, de forma escrita, tanto sus reflexiones de lo que aprendieron como las emociones que experimentaron en clase cada semana. El diario se envió semanalmente a la maestra y se regresó a los estudiantes incluyendo comentarios a su trabajo. Se representa en los siguientes códigos: *e-journal* y reflexiones.

A partir de lo dicho por los participantes fue posible identificar que escribir sus reflexiones cada semana en su diario de clase (*e-Journal*) contribuyó al mejoramiento de sus habilidades para comunicarse de forma escrita, motivados por expresar mejor sus ideas y realizar un buen trabajo, ampliando así su vocabulario y prestando atención a su gramática:

*“En definitiva, sí, mis habilidades mejoraron. Siento que ahora puedo escribir más en inglés. Si bien logro entenderlo, escribirlo se me dificulta más, pero gracias a este curso y [a] que constantemente tenía que escribir en inglés, aprendí muchas, muchas nuevas palabras que hoy en día uso y puedo expresar mejor mis ideas a la hora de escribir [...]Me ayudó mucho la escritura del e-Journal” (DC-M-19).*

*“Cuando escribía mi e-journal tenía que tener certeza de que lo que estaba escribiendo estaba gramaticalmente correcto ya que quería realizar un buen trabajo” (DC-M-09).*

*“Siento que mis habilidades del inglés mejoraron un poco con respecto al inglés escrito. El hecho de escribir las reflexiones y los ensayos ayudaron bastante, por ejemplo, se me hizo más fácil con el tiempo empezar a escribir sin usar el traductor” (DC-M-24).*

Los resultados de este análisis muestran cómo, el hecho de que los estudiantes se sintieran en un ambiente de aprendizaje seguro, donde siempre existió respeto y apoyo por parte de los miembros del grupo y en donde los aprendizajes y opiniones de cada uno de ellos fueron valorados, hizo que sus niveles de ansiedad fueran bajos, motivándolos para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés. Estas condiciones de aprendizaje y tomar consciencia de que todos en el salón estaban aprendiendo el idioma, influyeron para que, de forma gradual, los estudiantes fueran aumentando su confianza en ellos mismos y estuvieran más dispuestos a tomar riesgos, principalmente atreviéndose a salir de su zona de confort y a hablar en inglés pues tenían la confianza de que podrían lograrlo (Gardner y Lambert, 1972; Krashen, 2009).

Los estudiantes se sintieron motivados a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés y experimentaron *Flow* cuando participaron en actividades cuyos temas fueron de su interés, actividades que tenían un objetivo claro, que les permitieron aplicar sus conocimientos previos de este idioma y que, al mismo tiempo, representaron un reto alcanzable para ellos (Seligman et al., 2009; Csikszentmihályi, 1990). Lo anterior, pues tuvieron que emplear su creatividad para comprender el inglés, o bien, para darse a entender en este idioma de forma oral o escrita, tanto en la clase (frente a sus compañeros y maestra) como en sus tareas y proyectos.

Cabe destacar cómo la interacción con los demás miembros del grupo (compañeros y maestra) fue también un elemento que motivó a los estudiantes a ampliar sus conocimientos de inglés al proporcionarles modelos a seguir para mejorar su dominio de este idioma. Otras motivaciones correspondieron al gusto que previamente los estudiantes tenían por el inglés, así

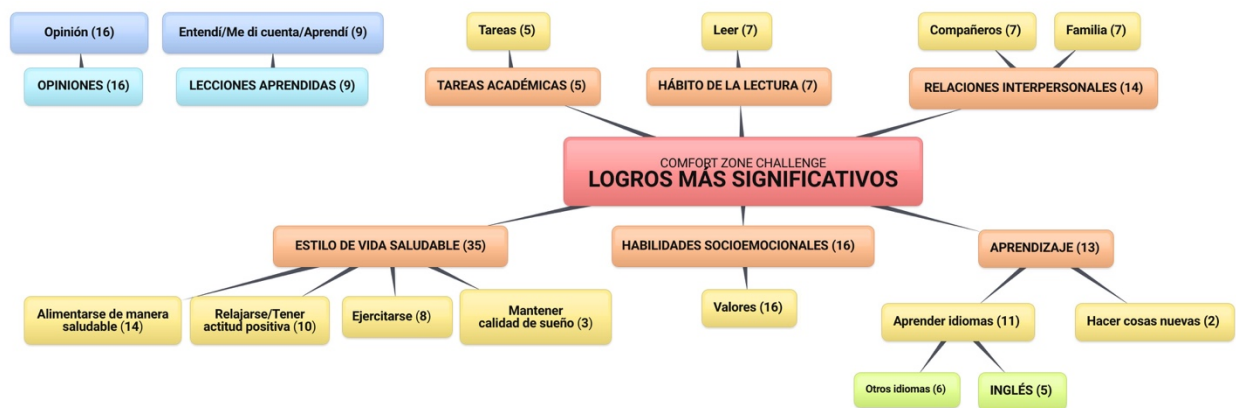
como a la necesidad que tuvieron algunos de superar el reto de adaptarse a una situación nueva para la mayoría como fue tomar una clase de su carrera, impartida en este idioma.

En conclusión, el análisis de este apartado muestra la importancia de fomentar en clase la participación de los estudiantes y las oportunidades de interacción entre ellos en ambientes seguros, así como la necesidad de que las actividades que se incluyan en un curso impartido en inglés sean variadas, permitiéndoles a los estudiantes utilizar distintas habilidades comunicativas para que éstos puedan encontrar en dicha gama de posibilidades, al menos una actividad afín a sus intereses que pueda convertirse en el motor que los motive a mejorar sus habilidades para comunicarse en ese idioma.

**4.4.1.2 Logros más significativos de participar en el *Comfort Zone Challenge* en el curso de Cultura México-Estados Unidos.** Buscando dar respuesta a cuáles fueron los logros *más significativos de los estudiantes al participar en el Comfort Zone Challenge en el curso de Cultura México-Estados Unidos*, a partir de la información compartida por ellos en sus ensayos de reflexión, se realizó un análisis cualitativo estableciendo distintas categorías en las que se agruparon los logros más significativos de los estudiantes en todo el curso, agregando fragmentos de lo expresado por ellos, para dar validez a las categorías. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de los logros más significativos que tuvieron los estudiantes al participar en la intervención durante todo el curso, se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de ellos se generaron seis categorías analíticas que permitieron elaborar una explicación de dichos logros. Las categorías fueron, en orden de importancia dado el número de menciones que tuvieron por parte de los estudiantes: “Estilo de vida saludable”, “Habilidades socioemocionales”, “Aprendizaje”, “Relaciones interpersonales”, “Hábito de la lectura” y “Tareas

académicas”. La Figura 37 muestra estas categorías en los rectángulos de color naranja y los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color amarillo. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría.



**Figura 37.** Red semántica. Logros más significativos de los estudiantes al participar, durante todo el curso, en el *Comfort Zone Challenge*.

Cabe mencionar que, además de estas seis categorías directamente relacionadas con los logros más significativos que tuvieron los estudiantes como resultado de haber realizado retos semanales concretos a lo largo del curso, al analizar lo expresado por ellos en sus ensayos de reflexión se identificaron también dos categorías adicionales que no se tenían contempladas y que proporcionaron información adicional acerca de la percepción de los estudiantes hacia la intervención en general y hacia la enseñanza que les dejó participar en ella. Dichas categorías fueron: “Opiniones” y “Lecciones aprendidas”. La Figura 37 muestra estas categorías en los rectángulos de color azul claro y los códigos de cada una de ellas, en los rectángulos color azul oscuro. Los números en paréntesis representan el total de menciones que recibió cada categoría.

A continuación, se presentan las ocho categorías obtenidas del análisis inductivo de los datos y se describe cada una de ellas (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

**4.4.1.2.1 Categoría: Estilo de Vida Saludable.** Esta categoría considera como “estilo de vida saludable” a aquel en donde el estudiante goza de completo bienestar físico, mental y social y se representa en los siguientes códigos: alimentarse de manera saludable, ejercitarse, mantener calidad de sueño y relajarse/tener actitud positiva.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, fue posible observar la importancia que tuvo para ellos lograr mejorar su salud física y mental puesto que, como resultado de las condiciones surgidas por la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 y de la educación en línea (entre otras), su estado de salud se vio particularmente afectado, especialmente al cierre del semestre, cuando la carga académica y los niveles de estrés aumentaron. Entre los beneficios que obtuvieron los estudiantes gracias a tener un estilo de vida más saludable mencionaron: un aumento en su satisfacción personal, un mejor desempeño académico, más energía y motivación para salir adelante, la creación o recuperación de hábitos saludables y, por último, una actitud positiva ante las adversidades (que incluso les permitió recuperarse de las pérdidas sufridas en la pandemia). La información compartida por los estudiantes permitió identificar también que, en varios casos, el logro más significativo fue crear una vida saludable a partir de una serie de retos que se complementaron entre sí para alcanzar este objetivo (por ejemplo, ejercitarse, tomar dos litros de agua al día y comer saludable). Asimismo, destaca el hecho de que varios logros significativos involucraron retos físicos o actividades de esparcimiento que, a su vez, trajeron consigo relajación y disminución de los niveles de estrés de los estudiantes, mostrando con ello la posibilidad de obtener beneficios adicionales al reto *per se*, pues las ventajas de realizarlos fueron más allá de ellos:

*“Logré tener un estilo de vida más saludable el cual me llenó de satisfacción y me ayudó a tener un mejor desempeño en todas mis clases” (EVS-M-03).*

*“El [logro] ms significativo fue el de tomar mas agua durante el día, y hacer 25 minutos de ejercicio [diario]. Fueron retos muy pequeños, pero para mí, podría decir que creé un nuevo estilo de vida gracias a esos retos. Me sentía con más energía, más motivación de cada día despertarme y ser una mejor versión de mí” (EVS- M-21).*

*“Comer más saludable ... me di cuenta que no me estaba alimentando adecuadamente ya que comía comida sin nutrientes y energía lo que hacía que a veces me sintiera sin ánimos y mal conmigo mismo, por lo que también me reté a mí mismo a comer saludablemente y me encantó llevarlo a cabo ya que a los pocos días sí notaba diferencia y me sentía muy bien conmigo mismo” (EVS-H-35).*

*“My most significant achievements in the comfort zone challenge each week were that I am a tiny more athletic, because my challenge was to walk in the park at night, which I did, and I even started to run [...] I made a habit from it. I have kept it even now and it is a good way to take my stress away and clear my mind” (EVS-M-08).*

*“Otro logro significativo fue el darme tiempo para mí, para relajarme y hacer las cosas que me gustan como [...] salir a jugar con mis perros” (EVS-H-28).*

*“[El logro] del que más orgullosa estoy fue hacer hábito tomar mis dos litros de agua durante el día y reducir la comida mala que solía comer. Desarrollé una manera de meditar para ser más positiva ante malas situaciones y eso me a hecho sentir una mejor persona desde entonces” (EVS-M-13).*

*“Algunos de los buenos hábitos que creé (o más bien recuperé, ya que debido a la cuarentena los había perdido) fueron: comer más saludable, volver a ejercitarme, cumplir con mis horas de sueño y dejar las redes sociales, las cuales, a mi parecer, no aportan mucho en la vida de los usuarios” (EVS-M-15).*

*“Al cierre de este semestre los challenges me ayudaron [...] a preocuparme por mi salud tanto física como mental y a superar las pérdidas que esta pandemia está dejando a su paso” (EVS-H-16).*

*“El lograr hacer ejercicio me quitó el dolor de espalda que tenía por estar tanto tiempo sentada” (EVS-M-23).*

*“Mi logro más significativo durante este semestre fue cuando pude regular mi estrés, porque gracias a problemas personales, tareas, trabajo, lo que sucede en el mundo y las clases en línea, había momentos en los que sentía que ya no podía más, y con ese reto me obligué a cambiar un poquito, logrando reducir mi estrés, quizá no 100 por ciento, pero sí a tal punto que me sentí mucho más relajada. Y gracias a ese reto, lo que restó del semestre (o bueno, en su mayoría) pude sentirme más relajada aún cuando tenía muchas cosas que hacer. Descubrí también algunos métodos para ayudarme en este aspecto e incluso traté de practicar yoga, algo que jamás pensé hacer” (EVS-M-19).*

**4.4.1.2.2 Categoría: Habilidades Socioemocionales (HSE).** Esta categoría define a las “HSE” como aquellas habilidades, capacidades o conductas que ayudan a las personas a tener una mejor comprensión de sí mismas, a regular sus emociones, a tener actitudes de crecimiento personal orientadas al logro de metas, a tomar decisiones responsables que les permitan alcanzar metas que aporten bienestar y a tener una mejor relación con otros miembros de la sociedad mediante una interacción y comunicación adecuadas. Se representa en el siguiente código: valores.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes, fue posible identificar que participar en el *Comfort Zone Challenge* les permitió desarrollar o fortalecer HSE como: perseverancia, autoconocimiento, organización, conciencia social, toma responsable de decisiones y colaboración, siendo la perseverancia y el autoconocimiento aquellas que los estudiantes mencionaron con mayor frecuencia:

*“Aprendí sobre el valor de la constancia y el esfuerzo sobretodo del amor propio y el ser gentil con uno mismo cuando te propones algo que quieres cumplir. Pude atreverme a soñar de nuevo sin miedo a caerme, siempre levantándome de nuevo. El logro más importante para mí fue el poder fortalecer el valor de la empatía” (HSE-M-03).*

*“Los valores más importantes que aprendí gracias al Comfort Zone Challenge fueron la perseverancia y el entusiasmo. Uno representa el jamás rendirse y siempre seguir intentando y el otro representa la capacidad de jamás perder las ganas y felicidad para enfrentarnos a cualquier desafío” (HSE-H-07).*

*“Alguno de los valores que se vieron reforzados fueron el de responsabilidad, trabajo en equipo, valor, tolerancia, empatía, amistad, amor y paz” (HSE-H-22).*

*“One of the habits and values I developed was to not procrastinate, to be consistent, be disciplined and be focused” (HSE-H-25).*

*“Estos challenges me han dado valores como la perseverancia, constancia y fuerza para lograr mis objetivos propuestos. También gracias a ellos aprendí a dar ánimo a otras personas y a apoyarlas para que realicen sus propias metas, al igual que ellos estuvieron ahí para mí” (HSE-M-32).*

*“En cuanto a los valores que desarrollé en el challenge fue el de la [perseverancia] porque me he dado cuenta que para aprender un idioma no es de un día para otro, debe de dedicarse mucho tiempo y esfuerzo y también desarrollé más el valor del amor a mí mismo*

*porque al alimentarme bien me ayudará indiscutiblemente a tener mejor salud y [que] no tenga en un futuros problemas de alimentación” (HSE-H-35).*

**4.4.1.2.3 Categoría: Aprendizaje.** Esta categoría considera como “aprendizaje” al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, resultado de su estudio, experiencia y observación. Se representa en los siguientes códigos: aprender idiomas y hacer cosas nuevas.

A partir de lo expresado por los estudiantes, se observó un interés de su parte por mejorar su competencia para comunicarse en inglés debido a la importancia que esto tiene en su carrera, en el ámbito de los negocios internacionales. Entre los logros que consiguieron en relación con aprender inglés se encuentran haberse atrevido a hablarlo, así como leer, escribir y escuchar más materiales en este idioma, llevando la práctica del inglés no solo a la escuela sino también a las actividades de su vida cotidiana, con el fin de crear nuevos hábitos que les permitieran continuar ampliando su conocimiento de dicho idioma:

*“[Uno de] los desafíos que más me marcaron fue el de aprender inglés. Este es un objetivo muy importante para mí y para mi carrera. Fue uno de los retos más marcados para mí porque me he atrevido a hablarlo y es algo que me resultaba muy difícil pero que al fin pude conseguirlo” (AP-M-23).*

*“In the practice of the Comfort Zone Challenge, I generated the habit of wanting to learn more English. I proposed to read, to improve my reading comprehension since it was difficult for me to expand my vocabulary and be able to understand more [of] what I read. Especially, it was difficult for me to have the confidence to talk it, but it helped me that in the Thursday class because we had to comment talking about it or just write during the beginning of the class in [the breakout] groups [with] my classmates [...] I applied what I learned. Now I watch more movies in English, read more in English, and understand more” (AP-M-26).*

*“[Uno de] los logros más significativos gracias a participar en el Comfort Zone Challenge fue el seguir aprendiendo inglés, ya que aún estoy en el proceso de aprender el idioma y aproveché esta grandiosa actividad para crear nuevos hábitos y poder aprender mejor el idioma. La verdad me ayudó bastante ya que me vi forzado a escuchar y leer más el idioma por lo que a comparación de cuando empezó el curso a cuando finalizo sí he aprendido bastantes cosas, y hoy por hoy ya estoy más al pendiente del inglés por lo que ese hábito que había perdido ya lo fortalecí y no lo pienso dejar” (AP-H-35).*

Por otra parte, en lo que respecta al aprendizaje de otros idiomas, de acuerdo con las respuestas brindadas por los estudiantes, fue posible identificar la ventaja que representó tener un horario específico para que estudiaran su tercer idioma (pues esto aumentó su motivación por aprenderlo), así como la importancia, tanto del apoyo brindado por su compañera o compañero de reto para animarlos a seguir adelante, como la de la práctica para lograr tener un gran avance en el dominio del idioma que habían elegido (coreano, japonés, chino o alemán):

*“[One of] the challenges that stuck with me through the semester [was] setting a specific time of the day to study Korean. I have been studying Korean for almost 2 years now, and scheduling my daily studies has brought me again the motivation I was lacking of” (AP-M-06).*

*“Durante este semestre me esforcé en refinar mi japonés mientras usaba el Comfort Challenge para conseguir apoyo de alguien el cual me daba fuerzas para seguir adelante ya sea dándome las palabras que necesitaba cuando en verdad la necesitaba o a través de la proporción de métodos para alcanzar mis objetivos” (AP-H-14).*

*“[Uno de] los logros más significativos que considero que he logrado en mi Comfort Zone Challenge o weekly challenge [...] es tener un gran avance notable mediante practica en mi chino mandarín que adopté como tercer idioma ya que no lo domino bien” (AP-H-30).*

Finalmente, de acuerdo con lo referido por los estudiantes en cuanto a aprender cosas nuevas, se observó la iniciativa que tuvieron para salir de su zona de confort y buscar actividades distintas a la que regularmente hacían, así como su perseverancia para llevarlas a cabo hasta obtener resultados con los cuales se sintieran satisfechos por haber ampliado su conocimiento:

*“Cuando decidí aprender una coreografía totalmente diferente al estilo que estoy acostumbrada a bailar, tenía mucho miedo y nervios pero las ganas estaban ahí. Ese día aprendí que claramente no iba a lograr obtener mi cien por ciento en la hora que le dedicaba al día pero que al pasar la semana iba mejorando hasta que me gustó lo que hice e incluso obtuve la confianza de grabarme bailando y enseñarles un poco a mis amigas, cosa que jamás había pasado” (AP-M-20).*

*“[Uno de] los logros más significativos que tuve [fue] el probar una nueva comida. Intenté buscar una que fuera de otra cultura, probé una comida italiana que nunca había probado antes y realmente puedes notar el contraste que da con la comida habitual que consumimos en México” (AP-H-22).*

**4.4.1.2.4 Categoría: Relaciones Interpersonales.** Esta categoría define a las “relaciones interpersonales” como la manera en la que los estudiantes se vinculan con dos o más personas basándose en intereses y actividades que comparten en común y se representa en los siguientes códigos: compañeros y familia.

De acuerdo con lo dicho por los estudiantes, se observó que, debido al distanciamiento social resultado de la cuarentena y al hecho de estar tomando clases en línea, los estudiantes valoraron el sentirse cercanos y conectados con sus compañeros de manera virtual. Saber que no estaban solos y que contaban con el apoyo de sus pares y con el de su maestra les dio fuerza para salir adelante, particularmente en los momentos difíciles. El *Comfort Zone Challenge*, al fomentar que los estudiantes se conocieran entre ellos, permitió crear un ambiente en el grupo que hizo que se sintieran en confianza con sus compañeros. Intercambiar con sus pares experiencias relacionadas con sus retos y celebrar los logros que iban teniendo inspiró a los estudiantes a retarse cada vez más y ayudó a aquellos cuya personalidad no era muy extrovertida para que se sintieran cómodos hablando con compañeros a quienes no conocían. Esto último les permitió familiarizarse con el hecho de tener que comunicarse con distintas personas, algo que fue visto de manera positiva puesto que es una habilidad fundamental para quien quiere desempeñarse en el área de negocios internacionales:

*“A pesar de estar tan separada entre mis compañeros, la experiencia en clase no pudo ser más unida, el platicar con mis compañeros sobre experiencias y sentimientos, me hizo darme cuenta que no estoy sola, que ellos no están solos. Poder estar ahí para ellos y sentir que nuestra docente estaba ahí para nosotros será algo que siempre agradeceré y valoraré” (RI-M-03).*

*“Aunque no siempre fue sencillo me pude esforzar gracias a que escuché la voz de alguien que me daba fuerzas para pelear un poco más y seguir adelante” (RI-H-14).*

*“El Comfort Zone Challenge [...] me ayudó a acercarme más a mis compañeros. Aún recuerdo la primera semana del reto, la maestra nos pidió que nos pusiéramos en pareja con alguien y yo no conocía a nadie. Pensé que ni siquiera lograría tener equipo para ese*

*reto pero ahora han pasado 13 semanas en las que he estado con 13 compañeros diferentes y me es mucho más fácil comunicarme con ellos y estar en confianza” (RI-M-20).*

*“El tener ayuda de mi compañero de reto fue interesante. Saber cómo él hacía su esfuerzo por mejorar fue muy gratificante, cuando ves tu resultado es algo impresionante ya que logras obtener una sensación y te comienzas a retar más y más” (RI-M-33).*

*“Mi personalidad no es muy extrovertida, así que al momento de realizar las dinámicas de los retos semanales y el trabajar con un compañero nuevo, me ayudó a abrirme un poco más, y eso es algo positivo porque el relacionarse con personas desconocidas es algo que se hace de manera frecuente en este ambiente de negocios internacionales, siempre estás en contacto con diferentes personas alrededor del mundo y tienes que ser comunicativo porque en eso se basa la negociación” (RI-M-36).*

Considerando lo expresado por los estudiantes, también se identificó que, durante la cuarentena, dedicar de forma intencional tiempo para estar con la familia fue muy significativo para algunos de ellos puesto que, a pesar de vivir en la misma casa, no estaban pasando tiempo de calidad con sus padres y hermanos y esto era algo que les hacía falta para sentirse más cerca de ellos y así mejorar su estado emocional. Esta situación se vio reflejada, por ejemplo, cuando lo que inicialmente se planteó como reto individual para pasar tiempo de calidad con la familia, se transformó en una actividad familiar que más adelante se convirtió en un hábito que trajo beneficios tanto físicos como emocionales a quienes participaron en él.

*“También pude pasar más tiempo con mis padres, algo que desde el inicio de la pandemia no lograba hacer, habitábamos juntos, pero cada quien estaba metido en sus temas propios. Pude llegar a ver hasta películas de Navidad con ellos en familia y me di cuenta de lo que me estaba faltando para ser más feliz, que es estar cerca de mi familia” (RI-M-09).*

*“I practiced with my parents how to communicate more and in the best way possible, which has helped us so much to be closer and makes me feel confident talking to them” (RI-M-27).*

*“[One] of the challenges that stuck with me through the semester [was] the weekly walk with my family. We used to do that every once in a while, but now, not only do we make it a family moment of the week, we also implemented it for our health; every weekend we now go to “Cerro El Cienpies” for an early morning walk” (RI-M-06).*

**4.4.1.2.5 Categoría: Hábito de la lectura.** Esta categoría considera al “hábito de la lectura” como la acción que realizan los estudiantes de manera intencional, que les motiva a leer con frecuencia, obteniendo de ella satisfacción y placer. Se representa en el siguiente código: leer.

A partir de lo dicho por los estudiantes, fue posible identificar que uno de los beneficios que les proporcionó la lectura fue reducir sus niveles de estrés (ocasionado por las clases en línea) al poder dedicarse un tiempo para ellos, para disfrutar de una actividad que les gustaba, logrando un equilibrio en sus vidas al dedicarse momentos del día para estar con ellos mismos o con su familia y no pasar todo el tiempo en actividades relacionadas con la escuela. De igual forma, se mencionó la satisfacción de haber conseguido avanzar e incluso, terminar, la lectura de libros en inglés gracias a que el *Comfort Zone Challenge* estableció un límite de tiempo para hacerlo y a que hubo un cambio en su forma de pensar respecto a lo que podían lograr en este idioma, dándose cuenta de que no era imposible leer un libro en inglés:

*“El estrés de las clases en línea a veces es demasiado. Todo el día estas detrás de una computadora y solo son pocos los tiempos que tienes para pensar en ti o estar con tu familia a causa de la carga de trabajo de varias materias, por lo que estos pequeños tiempos que tuve para mi acerca de leer un poco más lograron que mi mente se tranquilizara, estar consciente que no todo era la escuela. Me logré liberar del estrés para así continuar de manera más efectiva conmigo misma, con mi familia y la escuela” (HL-M-23).*

*“Otro logro significativo fue el darme tiempo para mí, para relajarme [y] hacer las cosas que me gustan, como leer de cualquier tema que me llame la atención” (HL-H-28).*

*“Dentro de mis mejores logros, considero que fue leer un libro [...] porque tenía años sin leer un buen libro, relajarme, sentirlo en mis manos, y eso me ayudó con todo el estrés que tenía acumulado, me hizo sentir más satisfecha” (HL-M-34).*

*“En lo personal, mi mayor logro fue poder leer un libro en inglés, aunque estuviera corto. Siempre tuve el pensamiento de que no podía hacerlo, que era algo súper diferente a lo que estoy acostumbrada y que por ello no lo lograría. Pero lo logré” (HL-M-31).*

*“Desde el inicio de la cuarentena, he tenido el libro de ‘It’, es un libro que cuenta con más de mil páginas y es un libro que he querido leer desde hace mucho tiempo. He tenido la oportunidad desde hace varios meses para continuarlo y terminarlo, pero por una u otra*

*razón atrasaba su lectura. La Comfort Zone Challenge me permitió establecerme un parámetro para leerlo, al no solo verlo como algo que puedo hacer, sino como algo que debo de hacer. Gracias a ponerlo como mi Comfort Zone Challenge de una semana, pude avanzar treinta páginas de lectura” (HL-M-09).*

**4.4.1.2.6 Categoría: Tareas Académicas.** Esta categoría define como “tareas académicas” a los trabajos o actividades que permiten a los estudiantes cumplir con los objetivos de aprendizaje, elevando así su desempeño académico. Se representa en el siguiente código: tareas.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, se observó lo significativo que fue para ellos realizar sus tareas en tiempo y forma, con mayor organización y anticipación, justo al finalizar el semestre. Esto les permitió gozar de mayor tranquilidad y repercutió positivamente en la obtención de mejores calificaciones:

*“Realicé cada una de mis tareas en tiempo y forma, logrando así una buena calificación final en las distintas materias” (TAR-M-02).*

*“Pude organizarme un poco mejor con respecto a mis tareas” (TAR-M-24).*

*“Los logros más significativos que tuve en el Comfort Zone Challenge fueron dejar de hacer mi tareas al último porque tenía la costumbre de decir mañana lo hago y se formaba un ciclo y al final andaba apurado haciendo mi tarea” (TAR-H-28).*

*“Entregar cada uno de mis deberes a tiempo [...] ya que solía llegar muy tarde de mi trabajo, entonces, a pesar de que siempre trataba de entregarlos, unos los entregaba tarde o no me sentía completamente satisfecha, así que opté por tomar cada pequeño minuto que tenía libre y pude cumplir con todos y cada uno de ellos, más en estas semanas finales que fueron realmente difíciles, pero sentía que me quitaban un peso de encima cada vez que veía “Enviado” o “¡ respuesta” (TAR-M-34).*

**4.4.1.2.7 Categoría: Opiniones.** Esta categoría considera “opiniones” a las valoraciones expresadas por los estudiantes acerca de la intervención denominada *Comfort Zone Challenge* así como de su experiencia al participar en ella. Se representa en el siguiente código: opinión.

Tomando en cuenta lo dicho por los estudiantes, la intervención fue una actividad que resultó de gran utilidad en su vida cotidiana pues les motivó a retarse a sí mismos a salir de su zona

de confort y promover su desarrollo personal. Los impulsó a realizar acciones que habían querido hacer con anterioridad pero que no habían hecho por miedo a no cumplirlas, o bien, por falta de voluntad. Esta actividad facilitó que los estudiantes logaran sus objetivos al hacer que se plantearan pequeñas metas que fueron creciendo conforme aumentó la confianza que tuvieron en ellos mismos al constatar sus logros semanales. Esto hizo que algunos se motivaran a hacer de esta actividad un hábito. Es decir, motivó a algunos estudiantes a continuar estableciendo retos en su vida cotidiana (aún después de terminado el curso de Cultura México-Estados Unidos) para elevar sus niveles de bienestar y su desarrollo profesional.

*“A priceless knowledge that I take out from this course is the Comfort Zone Challenge. Each week I challenged myself with a new objective to accomplish and push myself to do better” (COM-M-06).*

*“[El] Comfort Zone Challenge fue una actividad que podría decir que cambió mucho mi vida ya que me orilló a hacer cosas que hace mucho quería hacer y no me animaba a hacer por miedo, miedo a no poder cumplirlas” (COM-M-31).*

*“Cosas que no había realizado por falta de voluntad, las puedo realizar de manera más fácil poniéndome una meta pequeña a realizar. Espero con el tiempo ir poniendo metas más grandes, que al realizarlas obtenga una mayor recompensa y un mayor beneficio para mi salud, mi bienestar y mi profesión” (COM-M-09).*

El *Comfort Zone Challenge*, al hacer que los estudiantes se plantearan qué retos elegir, les permitió reflexionar acerca de cómo se encontraban en distintas áreas de su vida, identificando aquellas que necesitaban mayor atención (su salud física y mental, su desempeño académico, sus relaciones interpersonales, etcétera). Los participantes disfrutaron de esta intervención, puesto que las actividades que realizaron no fueron vistas como una obligación por ser ellos mismos quienes eligieron el tipo de reto que desearon cumplir para crecer como personas. Esto, aunado al hecho de que pudieron medir su progreso semana a semana, viendo los cambios positivos que experimentaron a nivel físico, mental y emocional, influyó en que se sintieran motivados a

continuar saliendo de su zona de confort, modificando su forma de pensar respecto a lo que eran capaces de hacer.

*“Esos momentos que pasé gracias a los retos de cada semana los valoro mucho porque me hicieron sentir feliz y motivada en continuar, además que tuvieron un impacto positivo tanto en mi físico como en mi forma de ver las cosas” (COM-M-12).*

*“Puede parecer exageración, pero realmente mi vida y mi estado emocional estaban muy mal antes de toparme con estos retos y convertirlos en parte de mi día a día” (COM-M-15).*

*“Creo que lo que más me gustó del Comfort Zone Challenge fue que en verdad me ponía retos que sí quería hacer y al querer hacerlo yo, era más fácil para mí completarlo. Creo que fue una buena herramienta para cambiar hábitos o costumbres” (COM-H-28).*

*“Sin duda alguna los retos de Comfort Zone Challenge fueron algo que cambió mi forma de pensar. El retarme a mí misma a salir de esa zona donde la mayoría tenemos miedo por el qué dirán o el cambiar nuestra forma de vivir, sin duda alguna [me ayudó], cambié hábitos alimenticios y comencé a pensar un poco más en mi salud” (COM-M-33).*

Es importante mencionar que hubo tres comentarios en los cuales los estudiantes expresaron haberse mostrado escépticos (en un principio) frente a los beneficios que podrían obtener participando en el *Comfort Zone Challenge*. Sin embargo, todos coincidieron en señalar que esta intervención les dio la oportunidad de trabajar en su propio crecimiento, sintiéndose satisfechos de los resultados obtenidos:

*“Al inicio sentía que no lograría nada de lo que me propusiera, pero tuve grandes resultados cada semana” (COM-M-06).*

*“Siendo sincero, las primeras 2 semanas del “Comfort Zone Challenge” no me lo tomé en serio porque [...] desde niño mi papá me enseñó que debo exponerme a todas las experiencias posibles porque sentir pena [...] nunca sirve de nada [...]. Así que por eso no le ponía interés o atención al “Comfort Zone Challenge”. Pero luego veía a todos mis compañeros haciendo cosas simples pero que en realidad sí te podían causar dificultad, así que dije, tomaré esta oportunidad para trabajar en algo interno” (COM-H-17).*

*“Al principio estaba algo escéptica sobre [el Comfort Zone Challenge], pero me di cuenta de que por más simple que sea el reto, al cumplirlo genera una satisfacción enorme, y creo que de eso se trata, no importa cuán pequeños sean los pasos que des, lo importante es no detenerse” (COM-M-18).*

**4.4.1.2.8 Categoría: Lecciones Aprendidas.** Esta categoría define como “lecciones aprendidas” a las conclusiones obtenidas por los estudiantes como resultado de su participación en la intervención denominada *Comfort Zone Challenge*. Se representa en los siguientes códigos: entendí, me di cuenta y aprendí.

Atendiendo a lo expresado por los estudiantes, las principales lecciones que les dejó su participación en la intervención fueron: 1) Nunca rendirse, 2) Puedo lograr todo lo que me propongo, con esfuerzo y dedicación, 3) Los cambios no surgen de la noche a la mañana, 4) Se paciente y disfruta el proceso, 5) Con ayuda de otras personas es más fácil realizar las cosas, 6) Es importante trabajar en nosotros, aún en las cosas pequeñas que pueden representar una carga física o psicológica, 7) Los cambios pequeños en nuestros hábitos son la base de nuestro desarrollo personal y, 8) Salir de la zona de confort siempre es bueno. Hubo una mención relacionada con lo oportuno de que el *Comfort Zone Challenge* se estuviera realizando justo en el momento indicado (probablemente en relación con el hecho de estar en cuarentena y tomando clases en línea):

*“El logro más valioso que conseguí fue [nunca] rendirme y siempre superarme. No ha sido sencillo, pero sí era necesario” (LA-H-07).*

*“El Comfort Zone Challenge me dejó como aprendizaje que realmente todo lo que nos propongamos lo podemos lograr con esfuerzo y dedicación, además que debemos tener en cuenta que los cambios no surgen de la noche a la mañana sino que poco a poco éstos se irán reflejando, solo debemos ser pacientes y disfrutar el proceso (LA-M-12).*

*“Reconocer que con ayuda externa de otras personas es mucho más fácil realizar las cosas. Ese soporte generalmente pensamos que no lo requerimos pero gracias a estas actividades aprendí que sí es necesario [tenerlo]” (LA-H-10).*

*“Me di cuenta que debemos trabajar en nosotros con esas cosa pequeñas que tal vez no les damos importancia pero sin darte cuenta te generan una carga que puede ser física o psicológica. (LA-H-17).*

*“Entendí [...] que esos pequeños pasos que estaba dando estaban contribuyendo a mi crecimiento como persona. Pienso que esta actividad no pudo haber llegado en un mejor momento [que] este” (LA-M-23).*

*“Entendí que salir de nuestra zona de confort siempre es bueno” (LA-M-20).*

Los resultados de este análisis muestran la importancia de cultivar emociones positivas en los estudiantes, pues estas influyen en su aprendizaje (Pekrun, 2014; Reivich, 2017) y en su capacidad para obtener logros (Reivich, 2017). Por ejemplo, como resultado de haber participado en el *Comfort Zone Challenge*, uno de los logros más significativos que los estudiantes expresaron haber tenido fue haberse enfocado principalmente en retos relacionados con cultivar un estilo de vida saludable (y haber realizado una variedad de ellos durante las semanas que duró la intervención) pues los efectos positivos generados por estos retos fueron más allá del plano físico y/o mental, contribuyendo a un mejor desempeño académico, a una mayor satisfacción personal y a un aumento en su motivación diaria para salir adelante sin importar las circunstancias que les rodearan. Esto último se relaciona con lo expresado por los estudiantes al mencionar el desarrollo o fortalecimiento de las HSE de perseverancia y autoconocimiento al participar en esta intervención a lo largo del curso, como otro de los logros significativos que obtuvieron de ella.

Aprender inglés, pero, sobre todo, atreverse a hablarlo, fue significativo para los estudiantes debido a la relevancia que tiene poder comunicarse en este idioma en el ámbito de los negocios internacionales. En esta categoría de aprendizaje de idiomas (inglés y otros), se observó que uno de los logros más significativos para los participantes fue el haber incorporado dichos idiomas a su vida cotidiana gracias a los distintos retos semanales que llevaron a cabo y que se complementaron entre sí (leer, escribir y escuchar más materiales en el idioma de su interés). La actitud positiva de los alumnos hacia el inglés y los otros idiomas hizo que se sintieran más motivados a aprenderlos (Minera, 2010) y les permitió también obtener mejores resultados. Se observó que salir de su zona de confort y ser perseverantes, tanto en el aprendizaje de idiomas

como en el aprender cosas nuevas les trajo grandes satisfacciones pues, al constatar los avances que tuvieron en los retos que realizaron, aumentó su motivación para seguir aprendiendo.

En la categoría de relaciones interpersonales, el logro significativo para los estudiantes fue sentirse cerca de sus compañeros (experimentar una conexión virtual a pesar del distanciamiento social) y de sus familiares pues todos ellos representaron un apoyo emocional muy importante para elevar sus niveles de bienestar y superar momentos difíciles durante la cuarentena, mostrando lo importantes que son las relaciones con otros para darle sentido a la vida (Seligman, 2009), para tener una mente sana (Ryff, 2018) y en el desarrollo de la resiliencia (Reivich, 2017d). Dedicar tiempo para hacer actividades que disfrutaban (como, por ejemplo, leer), así como realizar sus tareas en tiempo y forma, también contribuyó para que los estudiantes elevaran su nivel de bienestar.

Es importante mencionar que llamó la atención de la investigadora el hecho de que, aunque la pregunta del ensayo a partir de la cual se realiza el presente análisis solo pedía a los estudiantes compartir los logros más significativos que habían tenido como resultado de participar en el *Comfort Zone Challenge* durante todo el semestre, así como mencionar los hábitos y valores que habían desarrollado o fortalecido con esta actividad, una gran cantidad de estudiantes incluyeron en su respuesta comentarios acerca de la intervención, en general y, también, específicamente, acerca de los aprendizajes que tuvieron al participar en ella. Lo anterior muestra cómo la presencia de todos los elementos del modelo PERMA en esta intervención elevó el nivel de bienestar de los estudiantes (Seligman, 2011) ya que incluir esta información adicional se interpreta como un reflejo de las emociones positivas que los estudiantes experimentaron con esta actividad, de su nivel de involucramiento al participar en ella y de lo significativa que resultó para ellos, tanto

porque les permitió mejorar en áreas de su interés, como por las relaciones que fortalecieron y los logros que obtuvieron.

Los estudiantes enfatizaron que el *Comfort Zone Challenge* fue de gran utilidad en su vida cotidiana al motivarlos a plantearse pequeñas metas que, al combinarse con otras, crearon retos más grandes que pudieron superar (debido al aumento, semana a semana, en la confianza y la seguridad que tenían en ellos mismos) en algunos casos, convirtiéndose incluso en hábitos que los estudiantes pensaron continuar aún después de terminado el curso, dando evidencia de cómo, tomar una meta y dividirla en pequeños objetivos a cumplir, hace que los estudiantes se sientan capaces de superar sus logros y además, motivados para continuar aprendiendo (Khaydarova, 2020). Como se mencionó en párrafos anteriores, algunos alumnos dieron como ejemplo de sus logros más significativos el desarrollo de un estilo de vida saludable y el aprendizaje de idiomas en general, donde una variedad de retos hizo posible que cumplieran una gran meta. Por último, cabe enfatizar que el mayor aprendizaje que expresaron haber tenido los estudiantes como resultado de participar en esta intervención fue: “Puedo lograr todo lo que me propongo, con esfuerzo y dedicación”.

En conclusión, el análisis de este apartado muestra que la intervención sustentada en el modelo PERMA, orientada al desarrollo de HSE en los estudiantes, influyó positivamente en distintas áreas de su vida, fortaleciendo su resiliencia, permitiéndoles a los estudiantes experimentar emociones positivas y manejar mejor su estrés, además de proporcionarles puntos de apoyo para salir adelante, tanto en lo personal como en lo académico, sobre todo, al finalizar el curso.

**4.4.1.3 Contribuciones del curso de Cultura México-Estados Unidos al desarrollo personal de los estudiantes.** Buscando conocer *de qué manera contribuyó el curso de Cultura*

*México-Estados Unidos al desarrollo personal de los estudiantes*, a partir de la información compartida por ellos en sus ensayos de reflexión, se realizó un análisis cualitativo que identificó únicamente una categoría en la cual se agruparon dichas contribuciones, agregando fragmentos de lo expresado por ellos, para dar validez a la categoría. A continuación, se describe el proceso para la generación de resultados.

Partiendo de los datos recolectados en esta pregunta, se siguió un análisis inductivo y, una vez determinados los códigos, a partir de él se generó una categoría analítica, “Habilidades socioemocionales”, que permitió elaborar una explicación de la manera en la que el curso de Cultura México-Estados Unidos contribuyó al desarrollo personal de los estudiantes. La Figura 38 muestra esta categoría en el rectángulo de color naranja y su código, en el rectángulo de color amarillo. El número en paréntesis representa el total de menciones que recibió dicha categoría.



**Figura 38.** Red semántica. Contribuciones del curso de Cultura México-Estados Unidos al desarrollo personal de los estudiantes.

A continuación, se presenta la categoría obtenida del análisis inductivo de los datos y se describe (a partir de los códigos identificados para su construcción), refrendando lo dicho con ejemplos de fragmentos expresados por los estudiantes.

**4.4.1.3.1 Categoría: Habilidades Socioemocionales (HSE).** Esta categoría define a las “HSE” como aquellas habilidades, capacidades o conductas que ayudan a las personas a tener una mejor comprensión de sí mismas, a regular sus emociones, a tener actitudes de crecimiento

personal orientadas al logro de metas, a tomar decisiones responsables que les permitan alcanzar metas que aporten bienestar y, a tener una mejor relación con otros miembros de la sociedad mediante una interacción y comunicación adecuadas. Se representa en el siguiente código: valores.

Tomando en cuenta lo expresado por los estudiantes, fue posible identificar que participar en el *Comfort Zone Challenge* les permitió desarrollar o fortalecer HSE como: autoconocimiento, colaboración, perseverancia, autogestión, autorregulación, conciencia social y toma responsable de decisiones, siendo el autoconocimiento y la colaboración aquellas que los estudiantes mencionaron con mayor frecuencia:

*“Thanks to this class I reflected on the importance of every single detail in our lives. Sometimes we don’t take into consideration the fact that we are able to wake up another day and, with this, having the chance of doing things right. This helped me to grow as a person by being grateful with everyone around me” (HSE-M-27).*

*“{The course} made me more empathic toward the way I see people and now I think about how important it is to make them feel good, for them to be good in order to do good. And at last it made me more sociable with my classmates because I’m not going to lie, I didn’t know them and I didn’t have a lot of wishes to get to know them. Now I see my head clear and [...] see how important it is to share with them. Now I even have friends and I am so grateful that I changed my point of view” (HSE-M-08).*

En algunos casos, los estudiantes se refirieron explícitamente a cómo los retos semanales del *Comfort Zone Challenge* los ayudaron a desarrollar o fortalecer HSE específicas y, también, a la importancia que tendrían dichas HSE en su vida profesional:

*“By virtue of the weekly challenge and the dynamic in which the course was delivered, I made improvements on both a personal and professional level [...] It made me commit myself to achieve my personal goals” (HSE-M-06).*

*“Haciendo y cumpliendo mis retos semanales reforzaba así mi constancia y perseverancia, valores que necesitaré a futuro si es que planeo no quedarme en el mismo lugar siempre y quiero superarme cada día para mejorar como persona y como profesional” (HSE-H-30).*

*“Creo que me ayudó a comunicarme más, a entablar relaciones, porque mi personalidad no es muy extrovertida, así que al momento de realizar las dinámicas de los retos semanales y el trabajar con un compañero nuevo, me ayudó a abrirme un poco más, y eso*

*es algo positivo porque el relacionarse con personas desconocidas es algo que se hace de manera frecuente en este ambiente de negocios internacionales. Siempre estás en contacto con diferentes personas alrededor del mundo y tienes que ser comunicativo porque en eso se basa la negociación” (HSE-M-36).*

*“We should always be respectful towards different cultures” (HSE-M-26).*

Asimismo, se identificó que los estudiantes expresaron beneficios que trajo a su estado emocional el desarrollo o fortalecimiento de HSE en medio de la pandemia causada por el COVID-19, haciendo énfasis en cómo los hizo sentirse más motivados para seguir adelante en dicha circunstancia:

*“Personalmente este curso, influyó en mí, porque me ayudó a creer más en mí y en mis habilidades, esto gracias a los retos semanales y por supuesto, a las frases de cada día y los consejos que obtuve por parte de la profesora, porque sin duda era lo que me levantaba el ánimo por las mañanas y eso es algo que nunca se me va a olvidar” (HSE-M-19).*

*“Uno de los temas que no estaba consciente de ello y que en esta clase pude darme cuenta de la importancia que es esta acción, es acerca de celebrar tus propios logros, cada paso que des es importante por lo que debes sentirte bien contigo mismo. Lo bueno de esta clase fue poder tratar este tipo de temas en pandemia porque te logran motivar y seguir adelante a pesar de las circunstancias” (HSE-M-23).*

*“La motivación que tuvimos por parte de la profesora fue algo excepcional. Había días que sinceramente no tenía ganas ni de comer, entraba a la clase y todo cambiaba. Creo que me llevé una experiencia muy importante y sobre todo aprendí, aprendí acerca de mis compañeros, de mi maestra, aprendí a relacionarme y a ser mucho más responsable” (HSE-H-10).*

*“Gracias a las actividades extras que agregó la profesora al curso generé una responsabilidad hacia mi persona y encontré una manera de superar todos los problemas que se me presenten, de una manera parsimoniosa” (HSE-H-16).*

Cabe mencionar que los estudiantes indicaron que la clase de Cultura México-Estados Unidos también contribuyó a su desarrollo personal haciendo que tuvieran una actitud positiva frente a la vida:

*“Esta clase logró que me desarrollara en muchos distintos ámbitos de mi vida los cuales no tenía pensado desarrollar debido a la situación actual en la que vivimos. Realmente siento que el curso en sí fue un salvavidas que me salvó de ahogarme en pensamientos feos*

*que no aportaban nada a mi vida ni a mi estado de ánimo. De verdad esperaba toda la semana para que fuera jueves y poder tener esta clase, que es, a mi parecer, mucho mejor que cualquier otra que haya tenido dentro de mi vida universitaria” (HSE-M-15).*

*“No había clase que al terminar no cambiara mi estado de ánimo para bien” (HSE-M-18).*

*“El Comfort Zone Challenge [...] me ayudó a mantener una mentalidad optimista ante las adversidades ya que la maestra nos animaba constantemente a mejorar en todos los aspectos, ya sea académicos o personales” (HSE-M-29).*

Por último, se observó que los estudiantes señalaron que el curso no se enfocó únicamente en cuestiones teóricas, sino que incluyó también actividades orientadas a fomentar tanto su desarrollo personal como profesional, reconociendo en esto un gran valor agregado que les aportó esta materia:

*“Este curso no solo se basó en conocimiento general y evaluaciones. A diferencia de muchas otras clases pude aprender y practicar valores como la honestidad, el respeto, la empatía y la gratitud, al igual que el valor del esfuerzo constante” (HSE-M-03).*

*“Este curso ha logrado mi desarrollo personal y profesional, como sinceramente no lo ha logrado otra clase, en mi perspectiva [...]. He tenido que mirar en mi interior y fijarme en la manera en que actúo en ciertos aspectos de la vida, la manera en la que trato a las personas y cómo reacciono sobre ciertas situaciones en las que me siento incómoda o fuera de lugar. He aprendido a tener una mente más abierta y a darme cuenta que no porque no sea algo de mi conocimiento o de mi agrado, es que sea repugnante o atroz” (HSE-M-09).*

*“El hecho de que no solo nos enfocásemos en teoría, sino que emprendiéramos un camino de crecimiento y superación [de] nosotros mismos, contribuyó enormemente en mi desarrollo personal, me generó confianza, motivación e hizo que pensara aún más en lo que quiero para mi futuro y las acciones que debo realizar para lograrlo” (HSE-M-18).*

Los resultados de este análisis muestran que, el curso de Cultura México-Estados Unidos, en general, y el *Comfort Zone Challenge*, en particular, contribuyeron tanto al desarrollo personal como al desarrollo profesional de los estudiantes al permitirles cultivar o fortalecer HSE como: autoconocimiento, colaboración, perseverancia, autogestión, autorregulación, conciencia social y

toma responsable de decisiones, destacando entre todas ellas el autoconocimiento y la colaboración. Ver Tabla 30.

**Tabla 30**  
HSE identificadas en cada uno de los instrumentos.

HSE	INSTRUMENTOS			
	Diarios	Cuestionario CZ CH (semanas 1-5)	Cuestionario CZ CH (semanas 1-11) + HSE	Ensayos
<b>Autoconocimiento</b>				
Autorregulación				
<b>Colaboración</b>				
Conciencia social				
<b>Perseverancia</b>				
Toma responsable de decisiones				

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, el haber aplicado la intervención denominada *Comfort Zone Challenge* durante la cuarentena fue un gran apoyo para ellos puesto que les ayudó a sentirse motivados para salir adelante y superar retos impuestos por la crisis sanitaria causada por el COVID-19, mostrando que la educación positiva ayuda a combatir la depresión (Seligman et al., 2009). El trabajo de Reivich y Shatté (2002) da cuenta de la necesidad de cultivar la resiliencia en los individuos pues consideran que perseverar y adaptarse a las situaciones cuando las cosas van mal es la clave del éxito para sentirse feliz y satisfecho en la vida.

Hubo alumnos que mencionaron haberse vuelto más agradecidos como resultado de las actividades realizadas en este curso, un punto que vale la pena resaltar, puesto que la gratitud es una de las emociones más enriquecedoras para el ser humano y contribuye significativamente a

elevant el nivel de bienestar y resiliencia de los individuos (Reivich, 2017d). En este sentido, llamó la atención que, aunque la presente investigación (orientada a diseñar una intervención basada en el modelo PERMA que promoviera el desarrollo de HSE en los estudiantes) no fue diseñada originalmente para ser aplicada en condiciones de cuarentena, de distanciamiento social y de aprendizaje en línea, haya, sin embargo, logrado tener un efecto tan positivo en los participantes al ayudarles a sentirse mejor estando en dichas circunstancias. Lo anterior muestra la importancia de enseñar estas habilidades a los estudiantes para lograr su bienestar (Adler, 2016) e indica que es posible aumentar el bienestar de los alumnos mediante intervenciones basadas en psicología positiva aplicadas en cursos en línea (Yaden et al., 2021).

Asimismo, se considera importante subrayar el hecho de que los alumnos realmente valoraron que el curso de Cultura México-Estados Unidos incluyera, no solo teoría, sino también actividades encaminadas a promover su desarrollo personal, dándoles oportunidad de aprender y practicar distintos valores. La actitud y motivación que mostró la maestra a lo largo del curso contribuyó también a que los participantes sintieran deseos de aprender en cada clase pues, sin motivación por parte de los estudiantes o de los docentes, no hay aprendizaje (Khaydarova, 2020).

En conclusión, el análisis de este apartado muestra la conveniencia que tuvo incluir dentro del programa de aprendizaje de esta materia la enseñanza de HSE mediante la intervención basada en el modelo PERMA (*Comfort Zone Challenge*) pues se observó un aumento en la motivación de los alumnos por aprender y, también, un aumento en sus niveles de bienestar.

#### **4.5 Resumen**

En este capítulo se presentaron el análisis y la discusión de los resultados obtenidos como resultado de diseñar, aplicar y evaluar una intervención sustentada en el modelo PERMA, el cual se constituyó mediante diferentes fases: 1) diagnóstico, 2) diseño, 3) aplicación y 4) evaluación. En

la primera fase se identificaron las HSE que debían ser desarrolladas en los estudiantes. En la segunda fase se describió el objetivo de la intervención y se explicó cómo estarían presentes los elementos del modelo PERMA para desarrollar dichas HSE. En la tercera fase se analizaron tres instrumentos que aportaron información respecto a la forma en la que los distintos elementos del modelo PERMA estuvieron presentes a lo largo del curso, mostrando ejemplos de HSE que los estudiantes desarrollaron o fortalecieron en él. Por último, en la fase de evaluación, el instrumento analizado señaló la forma en la que la intervención contribuyó al crecimiento personal de los alumnos mediante el desarrollo o fortalecimiento de HSE en ellos.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

En esta investigación, realizada con estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos impartido en la licenciatura en Negocios Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de agosto a diciembre de 2020, se hizo un trabajo de análisis que consideró los elementos del modelo PERMA de bienestar en el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en dichos estudiantes, planteando un método de enseñanza-aprendizaje que los motivara a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés y aprender en este idioma. A continuación, se presentan las conclusiones de este trabajo, mostrando cómo se dio respuesta a la pregunta de investigación y cómo se abordaron los objetivos planteados a partir de ella. Se mencionan también hallazgos y aportaciones, recomendaciones, limitaciones, futuras líneas de investigación, publicaciones y ponencias relacionadas con este.

### **5.1 Pregunta de investigación**

En este apartado, se muestran los distintos instrumentos utilizados en este trabajo (ver Tabla 9 del Capítulo 4) así como la aportación que hizo cada uno de ellos para responder la pregunta de investigación planteada inicialmente: ¿Cómo motivó a los estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos, a aprender inglés, el hecho de participar en la intervención, basada en el modelo PERMA de bienestar, que tuvo como objetivo desarrollar en ellos habilidades socioemocionales?

En primer lugar, en la fase de diagnóstico, el cuestionario de preguntas cerradas aplicado al inicio del curso (este último impartido 100% en línea debido a la crisis sanitaria causada por el COVID-19), permitió obtener el perfil de los participantes, conocer el significado que atribuyeron a las HSE, y la frecuencia con la que practicaban las HSE de: autoconocimiento, autorregulación, colaboración, conciencia social, perseverancia y toma responsable de decisiones. Los resultados

de este cuestionario indicaron que los estudiantes no habían desarrollado las tres primeras en un nivel satisfactorio, justificando así el diseño y aplicación de la presente intervención, que atendió el aspecto curricular y socioemocional de los alumnos (ver Apartado 4.1.1).

La intervención, denominada *Comfort Zone Challenge*, estuvo presente en todas las actividades del curso de Cultura México-Estados Unidos (retos semanales, actividades, temas, diarios de clase y ensayos de reflexión) e incluyó los cinco elementos del modelo PERMA (emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, significado y logro), con el objetivo de desarrollar en los alumnos las seis HSE mencionadas, especialmente el autoconocimiento, la autorregulación y la colaboración, por ser estas las menos practicadas (ver Apartado 4.2).

En segundo lugar, durante la fase de aplicación de la intervención, los diarios de clase aportaron información acerca de lo que motivaba a los estudiantes a participar en ella, así como el tipo de retos semanales que se plantearon y los aprendizajes que obtuvieron por llevarlos a cabo. Destacó la importancia de las relaciones personales, la conexión entre pares y las emociones positivas, tanto en la creación de un ambiente seguro de aprendizaje, como en la de redes de apoyo que fortalecieron el estado emocional de los alumnos, a pesar del distanciamiento social prevaleciente en la cuarentena (ver Apartado 4.3.1).

Fue posible observar que el *Comfort Zone Challenge* contribuyó a que los estudiantes desarrollaran o fortalecieran HSE. Esto se debió a que la intervención fue un apoyo para que los alumnos cultivaran, entre otras, su resiliencia y perseverancia al permitirles tener un propósito al enfrentar, en su vida diaria, situaciones sobre las que no tenían control y que se maximizaron por la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Lo anterior permitió constatar que un mayor bienestar físico y emocional aumenta la motivación de los estudiantes por aprender y que, en este caso, tuvo que ver con: 1) aprender inglés y 2) aprender en inglés.

En tercer lugar, los relatos de experiencias relacionadas con la intervención proporcionaron información acerca del significado que los estudiantes atribuyeron al reto para salir de la zona de confort, los tipos de retos que se plantearon, los logros más significativos que tuvieron al participar en la intervención, las ventajas de tener una compañera o compañero de reto, así como los aprendizajes resultantes de participar en el *Comfort Zone Challenge* y lo que más disfrutaron de ser parte de él. En este instrumento fue posible observar que los estudiantes desarrollaron las HSE de autoconocimiento, autorregulación, toma responsable de decisiones, perseverancia y colaboración (ver Apartados 4.3.2 y 4.3.3).

Los resultados de los relatos también revelaron que la intervención elevó el nivel de bienestar de los estudiantes al permitirles constatar su propio progreso, así como colaborar y crear buenas relaciones entre ellos (generando un sentimiento de pertenencia al grupo), lo cual los motivó a mejorar su desempeño en esta actividad. Los alumnos consideraron significativo que el *Comfort Zone Challenge* les ayudara a tener un estilo de vida saludable (en algunos casos, incluso transformando en hábitos sus retos semanales), permitiéndoles disminuir su estrés (causado por la pandemia y por la carga de trabajo que tenían), sintiéndose con más energía y motivación para aprender (ver Apartado 4.4.1.2.1). Así, los relatos dejaron en claro que la intervención fortaleció una mentalidad de crecimiento y el desarrollo de HSE en los estudiantes, como resultado de la presencia de los elementos del modelo PERMA que experimentaron al participar en ella (ver Apartados 4.3.2 y 4.3.3).

En cuarto lugar, los resultados del segundo cuestionario cerrado que se aplicó a los alumnos indicaron, por una parte, que participar en la intervención los motivó a aprender inglés o a mejorar su dominio de ese idioma y, por otra, que consideraron que el *Comfort Zone Challenge* les había sido útil para lograr ese objetivo (ver Apartado 4.3.3.1, Tablas 23 y 24, respectivamente). De igual

forma, los estudiantes expresaron que participar en la intervención también había sido útil para motivarse a mejorar el dominio de un idioma distinto al inglés (ver Apartado 4.3.3.1, Tabla 25). Finalmente, los resultados de la *t Student* de muestra emparejada, que se aplicó a los dos cuestionarios de preguntas cerradas, permitieron afirmar que la intervención desarrolló las habilidades de autoconocimiento, conciencia social, perseverancia y colaboración en los participantes (ver Apartado 4.3.3.1, Tabla 27).

Por último, en la fase de evaluación de la intervención, los resultados de los ensayos de reflexión señalaron las motivaciones que tuvieron los estudiantes para mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés, los logros más significativos de participar en el *Comfort Zone Challenge* durante todo el curso y la forma en la que las HSE que desarrollaron (perseverancia, autoconocimiento, conciencia social, toma responsable de decisiones y colaboración) contribuyeron a su desarrollo personal. Los resultados de este instrumento hicieron posible afirmar, también, que estar en un ambiente seguro de aprendizaje, y contar con una variedad de actividades para practicar inglés, motivó a los alumnos a mejorar sus habilidades para comunicarse en este idioma. La intervención fortaleció también la resiliencia de los estudiantes en tiempo de pandemia, influyó positivamente en distintas áreas de su vida (principalmente la correspondiente al bienestar físico y emocional), les permitió sentirse conectados con sus compañeros de clase (aunque fuera de manera virtual), experimentar emociones positivas, disminuir su estrés (especialmente al finalizar el semestre) y mejorar su desempeño académico (ver Apartado 4.4).

En conclusión, los resultados obtenidos en los distintos instrumentos empleados para dar respuesta a la pregunta de investigación mostraron cómo motivó a los estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos, a aprender inglés, el hecho de participar en la intervención basada

en el modelo PERMA de bienestar cuyo objetivo fue desarrollar en ellos habilidades socioemocionales.

Es posible afirmar que la aplicación de esta intervención desarrolló en ellos HSE (autoconocimiento, autorregulación, colaboración, conciencia social, perseverancia y toma responsable de decisiones). Ver Tabla 30. Además, fortaleció el estado emocional y elevó los niveles de bienestar de los alumnos, motivándolos a aprender inglés en una modalidad de educación en línea (ver Capítulo 4). Lo anterior subraya la necesidad de tomar en cuenta, en el diseño de cursos, tanto el aspecto curricular como el desarrollo socioemocional de los alumnos, puesto que una metodología basada en educación positiva es capaz de aportar un mayor bienestar a los estudiantes y, en consecuencia, motivarlos a aprender.

## **5.2 Objetivos logrados**

La presente investigación cumplió con los objetivos planteados inicialmente, como se muestra a continuación.

### ***5.2.1 Objetivo general***

De acuerdo con los resultados descritos en el Capítulo 4 es posible afirmar que la intervención basada en el modelo PERMA de bienestar, denominada *Comfort Zone Challenge*, desarrolló en los estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos, las siguientes habilidades socioemocionales: autoconocimiento, colaboración, conciencia social, perseverancia, autorregulación y toma responsable de decisiones y éstas, a su vez, los motivaron a aprender inglés.

### ***5.2.2 Objetivos específicos***

El Apartado 4.2 describe el diseño de la intervención basada en el modelo PERMA de bienestar, orientada al desarrollo de HSE en estudiantes universitarios, mientras que los Apartados 4.3 y 4.4 describen tanto la implementación como los resultados que generó dicha intervención, en la

motivación de los alumnos para aprender inglés y mejorar sus habilidades para comunicarse en este idioma. Esto se puede corroborar: 1) en el aumento en la extensión de los diarios de clase de los estudiantes y los comentarios hechos por ellos en este instrumento y, 2) en los comentarios expresados por los alumnos en sus ensayos de reflexión. Ver apartados 4.3.1 y 4.4.1.1 respectivamente.

### **5.3 Hallazgos y aportaciones**

- A pesar de que el planteamiento inicial de esta investigación consideró aplicar la intervención basada en el modelo PERMA de bienestar a un grupo de estudiantes, de forma presencial, los resultados obtenidos al impartir el curso en línea demostraron que esta intervención funcionó en un ambiente de educación en línea, al adecuarse a las necesidades derivadas de la cuarentena, resultado de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.
- Se partió del supuesto de que los alumnos mencionarían en sus diarios de clase los retos que estaban planteando llevar a cabo cada semana, así como los detalles de su cumplimiento. Sin embargo, esto no sucedió en la mayoría de los casos. Los alumnos, en general, se limitaron a mencionar lo que ocurría con relación al reto, pero únicamente dentro del tiempo de clase, que era cuando compartían con sus compañeros, en grupos pequeños, la experiencia que habían tenido para lograr su objetivo. Aquí, tener distintos instrumentos de recolección de datos fue una gran ventaja puesto que las aportaciones de cada uno se complementaron. El ensayo de reflexión resultó ser el instrumento que permitió conocer con mayor precisión cuáles habían sido los logros más significativos de los estudiantes y, además, conocer específicamente y con mayor detalle la manera en la que la intervención les había ayudado a aprender inglés.

- Aunque inicialmente se buscó probar que el desarrollo de HSE afecta de manera positiva al aprendizaje del inglés, los resultados de esta investigación permiten afirmar que la intervención influyó también, de manera positiva, en la motivación de los estudiantes por aprender otros idiomas y por aprender, en general, pues fue un incentivo para que, en primer lugar, los alumnos se sintieran motivados para asistir a clases en línea, a las 7:00 a.m. (o ponerse al corriente viendo las grabaciones) en los meses siete a diez de la cuarentena, cuando era ya evidente la tristeza, depresión y ansiedad que sentían algunos de ellos como consecuencia de la incertidumbre y el distanciamiento social que se estaba viviendo y, por otra parte, el cansancio físico y mental que experimentaban debido a las largas horas que pasaban haciendo tareas y trabajos frente a una pantalla.
- Con la aplicación de la intervención, se consideró que los estudiantes elegirían, principalmente, retos semanales que les ayudaran a mejorar sus habilidades para comunicarse en inglés. No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación indican que la principal categoría de retos (y aquella en la que los alumnos expresaron haber obtenido sus logros más significativos) fue la categoría de *estilo de vida saludable*. El hecho de que la intervención se haya realizado en tiempos de pandemia explica la prioridad dada por los estudiantes a mejorar su salud física y mental, algo que, como consecuencia, hizo que mejoraran su desempeño académico al tener más energía y sentirse más motivados para aprender. Se cree que la necesidad de crear un estilo de vida saludable pudo deberse a que, desde antes de la cuarentena, los alumnos carecieran de hábitos que les permitieran tenerlo, o bien, porque a raíz de la cuarentena los hubieran perdido.
- Se esperaba que la intervención elevara el nivel de bienestar de los estudiantes. Sin embargo, no se diseñó con el propósito específico de fortalecer el estado emocional de los

alumnos en tiempos de pandemia. Por esta razón, aunque los resultados de la investigación permiten afirmar que mejoró el nivel de bienestar de los participantes, llamó la atención el grado en el cual la intervención mejoró el bienestar físico y emocional de algunos de ellos. En estos casos, el *Comfort Zone Challenge* les ayudó a tener un propósito durante la pandemia y a darse cuenta de que, aún en circunstancias fuera de su control, era posible cumplir los retos que se proponían si tomaban las acciones necesarias para ello. Superar los retos semanales fue, en estos casos, un aliciente para superar también el reto de vivir en pandemia, adaptándose a las nuevas circunstancias.

- Los resultados del análisis estadístico de los cuestionarios permiten afirmar que la intervención desarrolló en los estudiantes la habilidad socioemocional del autoconocimiento, mostrando que los alumnos mejoraron en cuanto a reflexionar sobre lo que aprendían en clase y en cómo lo aprendían, así como en aplicar este conocimiento a su vida diaria. Sin embargo, no mejoraron significativamente en cuanto a investigar por su cuenta información adicional acerca de los temas vistos en clase. Esto sugiere que es necesario fortalecer en los estudiantes universitarios la curiosidad por investigar, por ampliar sus conocimientos y, además, hacerlo de forma autónoma, pues esta habilidad resulta esencial para solucionar problemas y progresar.

#### **5.4 Recomendaciones**

Para aplicaciones futuras de esta intervención, se recomienda:

- Medir el nivel de bienestar de los estudiantes (al inicio y al final del curso) utilizando encuestas psicológicas ya validadas como son el *PERMA Profiler* (thinkersinresidence, 2014; Positive Psychology Center, 2022) y el *Authentic Happiness Inventory* (University of Pennsylvania, 2022; Salanova y Sanín, 2015). El *PERMA Profiler* permite evaluar

aquellos elementos del modelo PERMA que necesitan ser mejorados en los individuos aportando así información para diseñar intervenciones orientadas a lograrlo. De igual forma, al aplicarlo nuevamente, una vez concluida la intervención, evalúa su efectividad. El *PERMA Profiler* ha sido validado en distintos estudios al medir el bienestar en, por ejemplo, estudiantes universitarios chinos de inglés como lengua extranjera (Yang y Bin Saad Mohd, 2021), estudiantes universitarios chilenos (Cobo-Rendon et al., 2020) y venezolanos (Cobo-Rendon et al., 2021), estudiantes de nivel preparatoria en México (Charles-Leija et al., 2021) y, en el caso de un MOOC ofertado en la plataforma *Coursera*, en un formato de aprendizaje exclusivamente en línea, en estudiantes de distintos países, con edades de 18 años en adelante (Yaden et al., 2021). Por otra parte, el *Authentic Happiness Inventory*, al medir la felicidad subjetiva de los individuos, permite observar los cambios ocurridos en el nivel de bienestar experimentado por los estudiantes que participan en una intervención. Este instrumento ha sido validado en estudios donde han participado estudiantes universitarios iraníes de inglés como lengua extranjera (Zabihi, et al., 2014), estudiantes universitarios mexicanos (López-Walle, et al., 2020) y, en el caso del MOOC mencionado anteriormente (ofertado en la plataforma *Coursera*, en un formato de aprendizaje exclusivamente en línea) en estudiantes de distintos países, con edades de 18 años en adelante (Yaden et al., 2021).

- Adaptar, a la población universitaria mexicana, los cuestionarios correspondientes al *PERMA Profiler* y al *Authentic Happiness Inventory*, haciendo la validación de contenido y psicométrica correspondiente.
- Definir una estrategia para hacer que los alumnos tomen conciencia de la importancia que tiene cultivar su desarrollo emocional.

- Mediante un estudio longitudinal, dar seguimiento al desarrollo socioemocional de los estudiantes y a su motivación por aprender inglés.
- Si el objetivo es incentivar a los estudiantes a investigar por su cuenta información adicional acerca de los temas vistos en el aula para que amplíen su conocimiento de ellos, se recomienda incluir, en las preguntas guía de los diarios de clase, una pregunta donde se les pida explícitamente dar ejemplos de cómo expandieron su conocimiento de los temas vistos esa semana mediante la consulta de fuentes de información adicionales a las proporcionadas en el curso. Por otra parte, si lo que se busca es obtener información puntual respecto a la intervención, se sugiere incluir una pregunta que concretamente pida a los alumnos compartir su experiencia llevando a cabo su reto durante la semana anterior, explicando en qué consistió y si lo cumplió parcial o totalmente, agregando algún comentario al respecto.
- Con el fin de despertar o aumentar la curiosidad de los estudiantes por saber más de los temas vistos en clase y que, a partir de ello, por iniciativa propia y por gusto, investiguen por su cuenta información para complementar dichos temas (en fuentes adicionales a las proporcionadas en el curso), se recomienda incluir, en esta metodología, una actividad en la cual maestra y alumnos realicen, de manera conjunta, todo el proceso de investigación. Esto enriquecería la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Les dejaría en claro, tanto los pasos a seguir al realizar una investigación con calidad, como la utilidad de llevar a cabo este tipo de proyectos, contribuyendo así a que tomen consciencia de lo importante que es incorporar esta habilidad a su vida académica. Así se evitarían situaciones en las cuales la maestra solicita a los alumnos que investiguen, partiendo del supuesto de que

saben cómo hacerlo, y los estudiantes elaboran proyectos de baja calidad pues, en realidad, carecen de una formación en esta área.

- Por último, se recomienda capacitar a los maestros en temas de psicología positiva y desarrollo de HSE para que cuenten con las herramientas necesarias para crear condiciones óptimas de aprendizaje en el aula que motiven a los estudiantes a aprender.

## **5.5 Limitaciones**

Este trabajo de investigación presentó las limitaciones que se mencionan a continuación:

- Primero, el hecho de que el curso se impartiera durante la cuarentena ocasionada por el COVID-19 (factor no considerado en el planteamiento inicial) hizo necesario modificar la planeación de la implementación de la intervención, de un escenario presencial a uno virtual, caracterizado por el distanciamiento social.
- Segundo, la cantidad de información recolectada fue creciendo y eso llevó a que el proceso de análisis fuera mucho más complejo porque no se contó con las herramientas necesarias para procesar los datos en el tiempo que se había estimado.
- Tercero, originalmente se tenía planeado monitorear el desarrollo de la intervención aplicando un cuestionario semanal con el fin de dar seguimiento al desempeño de los estudiantes en el *Comfort Zone Challenge*. Con esta planeación inicial se buscaba que los alumnos tuvieran tiempo suficiente, fuera de clase, para reflexionar acerca de su experiencia participando en la intervención. Sin embargo, al ver que únicamente dos terceras partes del grupo respondieron este cuestionario, se decidió: 1) reducir a dos el número de momentos en el semestre en los que se aplicó este instrumento (semana cinco y semana trece) y 2) se incorporó el cuestionario como un componente de clase al pedir a los alumnos que lo

respondieran dentro del tiempo de la sesión y no como tarea. Esto último, para facilitar la recolección de datos de todos los participantes.

## **5.6 Futuras líneas de investigación**

Aunque antes de la pandemia ya se reconocía la importancia de promover el desarrollo integral y bienestar de los estudiantes, la experiencia de estudiar en línea en estos últimos dos años ha dejado en claro, más que nunca, la necesidad de prestar atención al desarrollo de HSE en los alumnos para lograr que se cumpla el principal objetivo de la educación: aprender. Por eso, como líneas futuras de investigación para desarrollar en trabajos complementarios a este, a continuación, se resumen aquellos aspectos que resultaron de gran interés al realizar este proyecto pero que, debido al alcance planteado inicialmente en esta investigación, o bien, al contexto del momento en que se realizó, no pudieron ser abordados:

- Investigar qué influencia tendría la aplicación de esta intervención en ambientes de enseñanza 100% presenciales y, también, híbridos (50% presenciales y 50% en línea) en un mundo post COVID-19.
- Investigar de qué forma el aumento en el nivel de bienestar de los estudiantes impacta a las personas a su alrededor.
- Investigar si existe una diferencia significativa, entre mujeres y hombres, respecto al aumento en sus niveles de bienestar como resultado de participar en esta intervención.
- Investigar cuáles serían los resultados de utilizar esta metodología en otros cursos que se impartan en inglés o en otros idiomas a alumnos universitarios.
- Por último, investigar nuevas estrategias para integrar y fortalecer comunidades en línea con el fin de crear ambientes virtuales dinámicos que promuevan el crecimiento y la conexión entre todos sus miembros.

## 5.7 Publicaciones y Ponencias

En este último apartado se mencionan las publicaciones y ponencias relacionadas con la presente investigación.

1. Rico, A., Ponce S. y Martínez, Y. (2022). Habilidades socioemocionales: percepciones y significados desde la óptica de estudiantes universitarios. En Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. IX. 3.
2. Rico, A., Ponce S. y Martínez, Y. (2022). Habilidades socioemocionales: percepciones y significados desde la óptica de estudiantes universitarios. En las memorias del 2do. Congreso Internacional Virtual Psicología, Educación Especial y Ciencias de la Salud 19-21 de enero de 2022.
3. Rico, A. (2021). Habilidades socioemocionales y el aprendizaje del inglés en educación superior: Estudio de caso. En las memorias del Concurso Institucional UABC-3MT 2021 Modalidad Virtual (Tu Tesis en 3 Minutos). 13 de agosto de 2021.

## Referencias

- Adler, A. (2016). *Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Buthan, Mexico, and Peru* [Tesis doctoral, Universidad de Pennsylvania].  
<http://repository.upenn.edu/edissertations/1572/>
- Adler, A. (2017). Positive Education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles del Psicólogo*. 38(10), 50-57.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/English/2821.pdf>
- Alarcón, R. (2010). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. *Revista de Psicología*, 28(2), 411-414.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/1500/1444>
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. [https://visionyaccion2030.anui.es/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anui.es/Vision_accion2030.pdf)
- AprendemosJuntos. (2018, Septiembre 12). *V. Completa. "Es importante que nuestros hijos aprendan con mentalidad de crecimiento". Carol Dweck.* [Video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=bnknbJyer3Q>
- Asún, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cualitativa. Canales, M (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 63-113). Chile: LOM
- Banco Mundial. (2015). Las emociones valen tanto como los conocimientos.  
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos#:~:text=De%20acuerdo%20a%20un%20estudio,valoradas%20en%20los%20futuros%20empleados.>

- Barahona, M., Sánchez, A. y Urchaga, J. (2013). La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la educación superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.  
[http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6\\_4/REFIEDU\\_6\\_4\\_5.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_5.pdf)
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. BID Educación.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desconectados-Habilidades-educaci%C3%B3n-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Cámara de Diputados, LXIV Legislatura. (2019). Para 2020, depresión, primera causa de discapacidad en México. Boletín No. 1290.  
[http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Marzo/17/12\\_90-Para-2020-depresion-primera-causa-de-discapacidad-en-Mexico-Cheja-Alfaro](http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Marzo/17/12_90-Para-2020-depresion-primera-causa-de-discapacidad-en-Mexico-Cheja-Alfaro)
- Charles-Leija, H., Toledo, M., Ballesteros-Valdés, R., y Guerrero, I. (2022). Comparación del bienestar socioemocional de los estudiantes de nivel preparatoria en Universidad Tecmilenio antes y durante la contingencia del Covid-19. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1).  
<https://rieeb.iberu.mx/index.php/rieeb/article/view/31>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 4(1), 61-71.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. Recuperado el 4 Junio, 2020, de [www.jstor.org/stable/3699928](http://www.jstor.org/stable/3699928)

- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, MV. y Díaz-Mujica, A. (2020). Propiedades psicométricas del PERMA-Profilier para la medición del bienestar en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Ciencias de la Salud*. 2020; 18(1): 119-133.
- Cobo-Rendón, R., Aslan, J. y García, D. (2021). Análisis psicométrico del perfil de bienestar “*PERMA-Profilier*” en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Psicología*. Marzo 2021; 51(1): 35-43.
- Comisión Europea. (2018). Education and Training: Supporting education and training in Europe and beyond. Comisión Europea.  
[https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education\\_en](https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education_en)
- Costa, A. y Kallick, B. (2008). Learning through reflection. En Costa & Kallick, *Learning and Leading with Habits of Mind*.  
<http://www.ascd.org/publications/books/108008/chapters/Learning-Through-Reflection.aspx>
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Nueva York, Estados Unidos: HarperCollins.
- Dearden, J. (2016). English medium Instruction: A Growing Global Phenomenon. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/309230956\\_English\\_medium\\_Instruction\\_A\\_Growing\\_Global\\_Phenomenon](https://www.researchgate.net/publication/309230956_English_medium_Instruction_A_Growing_Global_Phenomenon)
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. (2009). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. En S. Lopez & C. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology (2 ed.)*. <https://eddiener.com/articles/1267>
- Diener, E., Oishi, S. y Tay, L. (2018). *Advances in subjective well-being research*. Nature Human Behavior.
- DuFour Rebecca, DuFour Richard, Eaker, R. y Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Indiana, Estados Unidos: Solution Tree Press.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Nueva York, Estados Unidos: Scribner/Simon & Schuster.
- Dweck, C. (2017). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette, Gran Bretaña: Robinson.
- <https://icrrd.com/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf>
- EHEA. (s.f.). European Higher Education Area and Bologna Process. <http://www.ehea.info/>
- Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), 43-62.
- <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n6/art05.pdf>
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Am Psychol*. 2001 March; 56(3): 218-226.
- García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*. 19(6).

<https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Maryland, Estados Unidos: Edward Arnold.

Gobierno de México. (2020). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2021-2022. <https://gobmx.org/nueva-escuela-mexicana/>

Greater Good Science Center. (2011, Junio 21). *Barbara Fredrickson: Positive emotions open our mind*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Z7dFDHzV36g>

Gregersen, T. (2016). The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 59-73). Suiza: Springer.

Guz, E. y Tetiurka, M. (2016). Positive emotions and learner engagement insights from an early FL classroom. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 59-73). Suiza: Springer.

Hanushek, E. y Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OCDE. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-Covid-19-learning-losses.pdf>

Happy & Well. (2014, Agosto 18). *Living in flow – the secret of happiness with Mihaly Csikszentmihalyi at happiness & its causes 2014*. [Video].

<https://www.youtube.com/watch?v=TzPky5Xe1-s>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México, D.F., México: McGraw Hill.

- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 23-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066003>
- Hosein A. y Rao N. (2017). Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109-125.  
<http://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2016.1221804?scroll=top&needAccess=true#.Wo4QwhPwYlk>
- Huerta, M. del C. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*. (s.l.): Caracas: DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF.  
<https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1419/Evaluaci%C3%B3n%20de%20habilidades%20socioemocionales%20y%20transversales%20un%20estado%20del%20arte.pdf>
- International Positive Education Network IPEN. (2016, Mayo 12). *What is positive education* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=i92eh8sx45w>
- Ishii, H., Gilbride, D. y Stensrud, R. (2009). Student's internal reactions to a one-week cultural immersion trip: A qualitative analysis of student journals. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37(1), 15-27.  
<http://elizabethgoff.wiki.westga.edu/file/view/artifact+article.pdf>
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.  
<https://www.jstor.org/stable/2392366?seq=1>
- Josephy, D. y Pizarro, G. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras* 48, 209-225. <http://revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/5619>

- Khaydarova, R. (2020). The importance of motivation and some special tips to arouse students' motivation in English teaching. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 06 (86), 341-347.
- Kern, M., Benson, L., Steinberg, E. y Steiberg, L. (2015). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. Political Assessment. (1-37). Agosto 2015.  
[https://www.researchgate.net/profile/Margaret-Kern/publication/281226385\\_The\\_EPOCH\\_Measure\\_of\\_Adolescent\\_Well-Being/links/5e0951eb92851c8364a484fb/The-EPOCH-Measure-of-Adolescent-Well-Being.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Margaret-Kern/publication/281226385_The_EPOCH_Measure_of_Adolescent_Well-Being/links/5e0951eb92851c8364a484fb/The-EPOCH-Measure-of-Adolescent-Well-Being.pdf)
- Komorowska, H. (2016). Difficulty and coping strategies in language education: Is positive psychology misrepresented in SLA/FLT? En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 39-56). Suiza: Springer.
- Kossakowska-Pisarek, S. (2016). Pedagogical implications of positive psychology: Positive emotions and human strengths in vocabulary strategy training. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 59-73). Suiza: Springer.
- Kotler, S. (2018). Frequently asked questions on flow. StevenKotler.  
<https://www.stevenkotler.com/rabbithole/ea-ullam-copy>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Lacunza, A. y Contini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73-94.  
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/598>

- López-Walle, J., Tristán, J., Tomás, I., Gallegos-Guajardo, J., Gongora, E. y Hernández-Pozo, M. R. (2020). Estrés percibido y felicidad auténtica a través del nivel de actividad física en jóvenes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 265-275.
- Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. *UNESCO*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)
- Lupano, M. y Castro, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545425005>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-education/E802DA0854E0726F3DE213548B7B7EC7>
- MacIntyre, P. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 3-20). Suiza: Springer.
- MacIntyre, P. y Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 4(2). 153-1772. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134778.pdf>
- Manzaneda, F. y Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP). En Adams, E., Bueno, A. & Tejada, G. (Eds.). *The Grove*, (4), 153-171. <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Motivacion-Manzaneda.pdf>
- Martela, F. y Steger, M. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*. 11(5), 531-545.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2015.1137623>

Minera, L. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística*. 2010(8).

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-motivacion-y-las-actitudes-de-aprendizaje-del-e-leen-los-estudiantes-no-hispanistas-de-la-universidad-lmu-de-munich.html>

Murillo, F. (n/d). Cuestionarios y escalas de actitudes. (pp. 1-16). Universidad Autónoma de Madrid.

<http://strc.guanajuato.gob.mx/anexos/Anexo%20IV.b.2%20Apuntes%20Instrumentos.pdf>

Myers, D. y Diener, E. (2018). *The Scientific Pursuit of Happiness*. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218-225.

[https://www.researchgate.net/publication/279235688\\_The\\_scientist's\\_pursuit\\_of\\_happiness](https://www.researchgate.net/publication/279235688_The_scientist's_pursuit_of_happiness)

Noble, T. y McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*. DOI 10.1186/s13612-015-0030-2.

<https://psywb.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s13612-015-0030-2?site=psywb.springeropen.com>

O'Donoghue, J. (ed.) (2015). *Sorry: el aprendizaje del inglés en México*. Ciudad de México. Mexicanos Primero.

<http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/02/Sorry.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Montreal: Instituto

de la Estadística de la UNESCO. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social\\_9789264253292-es#page114](https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es#page114)

OCDE (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. Higher Education. OECD Publishing, Paris.

Organización Mundial de la Salud [OMS], (2021, septiembre 13). Depresión. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Oxford, R. (2016). Powerfully positive: Searching for a model of language learner well-being. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 21-37). Suiza: Springer.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. International Academy of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>

Piasecka, L. (2016). Activating character strengths through poetic encounters in a foreign language—A case study. En D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 75-92). Suiza: Springer.

Plomp, T. (2015). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp.10-51). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48472657/educational-design-research-part-a-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1647984307&Signature=A~2KLdd7UrAf4-KIL-rvzIWIUdQlpydcLiHwegRZHP77d3FUcfnIFeTYVrYRlz8qp6ir9pmSF1GHGVzxeD-sLqLWN2uwzL1Gr4wux0Zx0jitch72lg0Duitl2yTxRCa3ttjZPRzAXjVjIHcTeQNvqarOx6EcZkm9RSUhZtqxJD~jfHCQqRgKuN2pk17DDfDbqi2D8aoWevBxjWn9dG6RO7u1WBYPPrf5Ey->

[KdwTAbmkICyxLNuchiFa83y6vfbemjckOOagX8tcDQax7dyNdyULW6~qdWSuMdW0X066XpLYjeSvDn-uRAIGB13yHzlxroZ22irLnyrdJxvmVsrt1pJQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=12](http://www.ppc.sas.upenn.edu/)

Positive Psychology Center. (2017). <http://ppc.sas.upenn.edu/>

Positive Psychology Center. (2022). PERMA Profiler.

<https://ppc.sas.upenn.edu/resources/questionnaires-researchers/perma-profiler>

Pursuit of happiness. (2018). Ed Diener. <https://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/ed-diener/>

RCI ASCUN. (2020, Agosto 13). *EMI Primeros pasos para la internacionalización del currículo*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=a1Nya502nhw>

Redes Sociales Universidad del Sinú. (2015, Agosto 21). *Doblada al español – Presentación Martin Seligman*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=UYJhParRZog>

Real Academia Española. (s.f.). Eudemonismo. En Diccionario de la lengua española. 03 de agosto de 2021. <https://normas-apa.org/referencias/citar-diccionario/>

Reivich, K. (2017). “Resilience”. Coursera. En línea. Octubre 21, 2017.

Reivich, K. y Shatté, A. (2002). *The Resilience Factor*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Bright and Happy Books, LLC.

Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n\\_M%C3%B3dulo%201.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf)

Roffey, S. (2012). *Positive Relationships: Evidence Based Practice Across the World*. En Roffey, S. (Ed). *Springer*.

<https://www.researchgate.net/publication/278636575> Developing Positive Relationships in Schools

Ryff, C. D. (2018). Eudaimonic well-being: Highlights from 25 years of inquiry. In K. Shigemasu, S. Kuwano, T. Sato & T. Matsuzawa (Eds.), *Diversity in harmony- insights from psychology: Proceedings of the 31st international congress of psychology* (pp. 375-395). Hoboken, NJ: Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/2018-31850-020>

Sancho-Esper, F., Rodriguez-Sanchez C., Ruiz-Moreno F. y Turino F. (2018). El inglés como medio de instrucción en estudios de Economía y Empresa. Aplicación EMI en la Universidad de Alicante. *Ermeneutica del “Ponte” Material per una ricerca*. Mimesis Edizioni SRL.

<https://www.researchgate.net/publication/330513879> El ingles como medio de instruccion en estudios de Economia y Empresa Aplicacion EMI en la Universidad de Alicante/stats

Salanova, M. y Sanín, A. (2015). Análisis psicométrico del Authentic Happiness Inventory (AHI) en población trabajadora colombiana. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 34(2), 75-83. [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2017\\_San%C3%ADn-Posada-Salanova.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2017_San%C3%ADn-Posada-Salanova.pdf)

Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. ISSN 2014-8100. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1004/960>

Secretaría de Gobernación. (2013, mayo 20). *Diario Oficial de la Federación*.

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York, Estados Unidos: Free Press.
- Seligman, M. (agosto, 2008). Positive education and the new prosperity: Australia's edge. *Education Today*, 20-21. <https://www.pesa.edu.au/wp-content/uploads/2014/01/Seligman-Education-Today-article.pdf>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. Nueva York, Estados Unidos: Free Press.
- Seligman, M. (2017). "Positive Psychology Introduction". Coursera. En línea. 26 noviembre, 2017.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.368.7898&rep=rep1&type=pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). ConstruyeT. <https://www.construyet.org.mx/habilidades>
- Sin, N. y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.20593/full>
- Steger, M. (2018). Meaning: Bringing durable flourishing to life. [Video]. En *Learning Library*. <https://engage.ippanetwork.org/viewdocument/meaning-bringing-durable-flourishi-1?CommunityKey=c1035692-4c03-45cf-8da9-9646c76fa42c&tab=librarydocuments>

- Steger, M. (2019). What can we actually do to find more meaning in our lives? 6<sup>th</sup> World Congress on Positive Psychology. Nexus. July 18-21, 2019. Melbourne, Australia.
- TED. (2008, Julio 21). *The new era of positive psychology* | Martin Seligman. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=9FBxfd7DL3E>
- Thinkersinresidence. (2014, Marzo 20). Measuring Wellbeing Symposium: Dr Peggy Kern – Introducing the PERMA-Profiler. [Video]. [https://www.youtube.com/watch?v=arbEEUj\\_ZB8](https://www.youtube.com/watch?v=arbEEUj_ZB8)
- Treviño, D., González, M. y Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*. 10(1), 32-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054681>
- Tohsaman, (2020). An analysis of students' motivation in learning English for specific purposes program at Management department of University of Muhammadiyah Malang. [Tesis de Licenciatura, University of Muhammadiyah Malang].
- TV UNAM. (2018, Noviembre 12). *Habilidades socioemocionales ¿Qué impacto tienen en México?. Observatorio Cotidiano*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=YRIc8-KkeRk>
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Università Di Bologna. (s.f.). Bologna Process. 28 de diciembre de 2021 <https://www.unibo.it/en/international/agreements-and-networks/bologna-process>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (s.f.). ¿Qué es un curso MOOC? 01 de febrero de 2022 <https://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/-que-es-un-curso-mooc-1345668281247.html>

University of Pennsylvania. (2022). Authentic Happiness.

<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/testcenter>

University of Pennsylvania. (Productor). (2017a). Positive education: replicating success worldwide. [Video]. En *Positive Psychology: Martin Seligman's Visionary Science*.

<https://www.coursera.org/learn/positive-psychology-visionary-science/lecture/iFSJQ/positive-education-replicating-success-worldwide>

University of Pennsylvania. (Productor). (2017b). Positive education: taking it to scale. [Video].

En *Positive Psychology: Martin Seligman's Visionary Science*.

<https://www.coursera.org/learn/positive-psychology-visionary-science/lecture/9Juba/positive-education-taking-it-to-scale>

University of Pennsylvania. (Productor). (2017c). Stage 4: Transcending curriculum to transform culture in schools. [Video]. En *Positive Psychology: Martin Seligman's Visionary Science*.

<https://www.coursera.org/learn/positive-psychology-visionary-science/lecture/ucbnB/stage-4-transcending-curriculum-to-transform-culture-in-schools>

University of Pennsylvania. (Productor). (2017d). Welcome and overview of the course. [Video].

En *Positive Psychology: Resilience Skills*. <https://www.coursera.org/lecture/positive-psychology-resilience/1-1-welcome-and-overview-of-the-course-gsoaU>

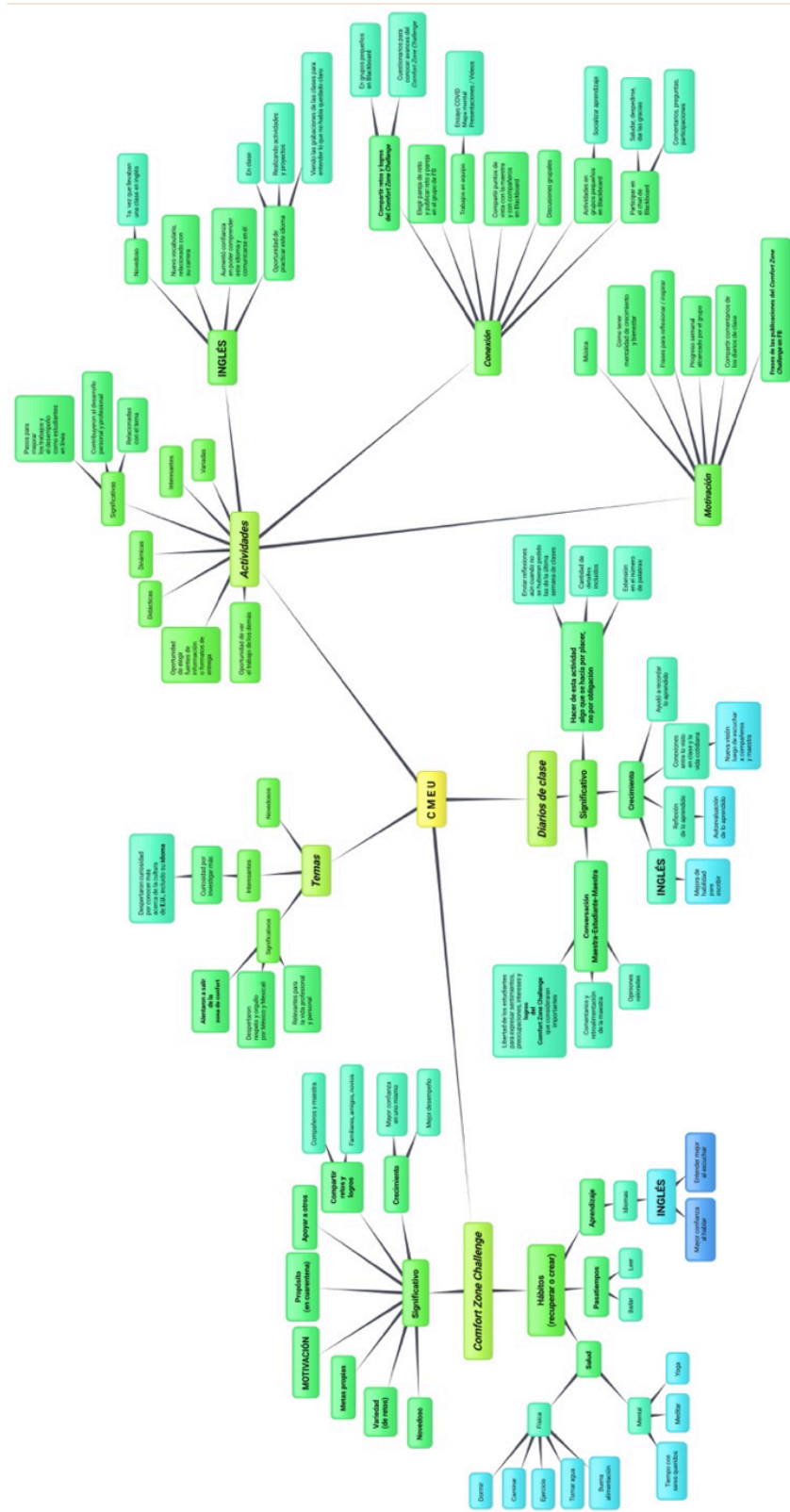
Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (junio, 2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.

[http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Actitudes\\_Diego%20Uribe.pdf](http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Actitudes_Diego%20Uribe.pdf)

- Valencia, Y. (2015). *¿De qué manera las emociones académicas influyen en el aprendizaje?*  
Madrid: Red Iberoamericana de Comunicación y Divulgación Científica.  
<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?De-que-manera-las-Emociones>
- Velasco, G. (2016). El Modelo de Bienestar de Carol Ryff. Gerry Velasco.  
<https://gerryvelasco.wordpress.com/2016/11/03/el-modelo-de-bienestar-de-carol-ryff/>
- VIA Institute on Character. (26 de noviembre de 2017). Why do I need to know my character strengths? <https://www.viacharacter.org/www/Character-Strengths>
- Wu, W.-C. V, Yen, L. L. y Marek, M. (2011). Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and Ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), 118-129.
- Yaden, DB., Claydon, J., Bathgate, M., Platt, B. y Santos, LR. (2021). Teaching well-being at scale: An intervention study. *PLoS ONE*, 16(4).  
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0249193>
- Yang, L. y Bin Saad Mohd, R. (2021). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of PERMA for Chinese University EFL Students in Higher Education. *International Journal of Language Education*, 5(2), 51-62.
- Zabihi, R., Ketabi, S., Tavakoli, M. y Ghadiri, M. (2014). Examining the Internal Consistency Reliability and Construct Validity of the Authentic Happiness Inventory (AHI) among Iranian EFL Learners. *Current Psychology* 33, 377-392  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-014-9217-6#citeas>

## ANEXOS

**Anexo 1.** Diseño de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes del curso de Cultura México-Estados Unidos.



**Anexo 1.** Diseño de la intervención para desarrollar HSE en los estudiantes de Cultura México-Estados Unidos.

**Anexo 2.** Palabras relacionadas con emociones positivas.

<b>PALABRAS RELACIONADAS CON EMOCIONES POSITIVAS</b>		
1. Bien	16. Motivado	31. Atento
2. Interesante	17. Abierto	32. Valiente
3. Genial	18. Poderoso	33. Responsable
4. Feliz	19. Orgullosa	34. Fascinado
5. Agradecido	20. Curioso	35. Apreciado
6. Me gustó	21. Placentero	36. Productivo
7. Mejor	22. Favorito	37. Impresionante
8. Emocionado	23. Fuerte	38. Ser apoyado
9. Amable	24. Consciente	39. Entusiasta
10. Comprometido	25. Participativo	40. Empático
11. Positivo	26. Reflexivo	41. Comprometido
12. Me encantó	27. Animado	42. Satisfecho
13. Agradable	28. Impresionado	43. Exitoso
14. Interesado	29. Enfocado	44. Organizado
15. Cómodo	30. Inspirado	

**Anexo 3.** Palabras relacionadas con emociones negativas.

<b>PALABRAS RELACIONADAS CON EMOCIONES NEGATIVAS</b>		
1. Adormilado	7. Confundido	13. Deprimido
2. Triste	8. Apenado	14. Distraído
3. Cansado	9. Asustado	15. Abrumado
4. Nervioso	10. Enojado	16. Exhausto
5. Estresado	11. Avergonzado	17. Desmotivado
6. Frustrado	12. Ansioso	