



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
JEFATURA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN MULTIMODAL



“EL JUEGO SERIO COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctora en Educación Multimodal

P r e s e n t a

Mtra. Ana Lorena Dávila Fuentes

Dirigida por:

Dr. Juan Manuel Godínez Flores

Santiago de Querétaro, diciembre 2023.



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



El juego serio como promotor de la calidad de vida
en el trabajo

por

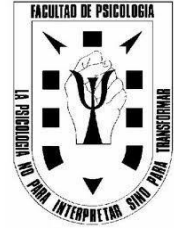
Ana Lorena Dávila Fuentes

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#).

Clave RI: PSDCN-149958



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERETARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN MULTIMODAL**



“EL JUEGO SERIO COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctora en Educación Multimodal

P r e s e n t a

Mtra. Ana Lorena Dávila Fuentes

Dirigida por:

Dr. Juan Manuel Godínez Flores

SINODALES

Dr. Juan Manuel Godínez Flores
Presidente

Firma

Dra. Anahí Isabel Arellano Vega
Secretario

Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Sinodal

Firma

Dra. Candi Uribe Pineda
Vocal

Firma

Dr. José Jaime Paulín Larracochea
Suplente

Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director Facultad Psicología y Edu.

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro. 2023
México

RESUMEN

Se realizó una investigación-acción (I-A) sociocrítica con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un taller de acompañamiento psicosocial basado en un juego serio, para la promoción de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo de trabajadores del ámbito de la educación superior. El estudio se desarrolló con un grupo de acción de colaboradores de un área de educación virtual en una universidad pública en México. En la I-A se asumió un enfoque de promoción de la salud (salutogénesis) desde el cual, es importante impulsar el desarrollo de los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo de manera permanente, no sólo para “remediar” o “prevenir” problemáticas latentes en una organización. La I-A se desarrolló en cuatro fases: reflexión de la situación inicial, planificación de la acción, implementación y observación, y reflexión final. En la primera fase se delimitó el problema práctico a atender, se integró un grupo de discusión de expertos y se configuró el grupo de acción. Los participantes fueron trabajadores docentes y personal tecnopedagógico, los instrumentos utilizados fueron: la Escala de calidad de vida en el trabajo de Patlán, (2016), contestada por 10 colaboradores; y un grupo focal, del que participaron 6 colaboradores con funciones tecnopedagógicas. En la segunda fase, con la colaboración de integrantes del grupo de acción, se diseñó un plan de acción tomando como referente el modelo de diseño instruccional ADDIE para poner en marcha un taller virtual desarrollado a través de un juego serio. En la tercera fase participaron ocho profesionales expertos en tecnopedagogía y se utilizó la actividad exploratoria “Rueda de la vida”, así como una encuesta de satisfacción como instrumentos para la evaluación del taller basado en un juego serio. Por último, en la cuarta fase se hizo una reflexión final de la experiencia desarrollada. En la fase inicial se identificaron niveles de satisfacción de medio a altos en los participantes del diagnóstico, por lo que no se encontró una problemática que requiriera una basada en la prevención de riesgos o una atención remedial, ambas propias de los enfoques más comunes

para la atención psicosocial de la calidad de vida en el trabajo. Los resultados del diseño, implementación y evaluación del plan de acción indican que las y los participantes aumentaron sus niveles de satisfacción sobre indicadores asociados a factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo tras haber participado del taller desarrollado a través del juego serio. Se concluye que el uso de juegos serios desde el enfoque de la salutogénesis, así como el empleo la metodología de la I-A sociocrítica son alternativas pertinentes de innovación a las estrategias actuales, que en su mayoría son presenciales, para promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo, lo que constituye una aportación al campo de la educación multimodal y al campo de la psicología del trabajo.

Palabras clave: calidad de vida en el trabajo, trabajadores de la educación, juegos serios, salutogénesis, educación virtual.

SUMMARY

A socio-critical action-research (I-A) was carried out with the objective of designing, implementing and evaluating a psychosocial accompaniment workshop based on a serious game, for the promotion of subjective factors of quality of life at work for workers in the field of higher education. The study was developed with an action group of collaborators of a virtual education area in a public university in Mexico. The I-A assumed a health promotion approach (salutogenesis) from which it is important to promote the development of subjective factors of quality of life at work on a permanent basis, not only to "remedy" or "prevent" latent problems in an organization. The I-A was developed in four phases: reflection of the initial situation, action planning, implementation and observation, and final reflection. In the first phase, the practical problem to be addressed was defined, an expert discussion group was formed and the action group was configured. The participants were teaching workers and technopedagogical personnel, the instruments used were: the Quality of Life at Work Scale by Patlán, (2016), answered by 10 collaborators; and a focus group, of which 6 collaborators with technopedagogical functions participated. In the second phase, with the collaboration of members of the action group, an action plan was designed using the ADDIE instructional design model as a reference to implement a virtual workshop developed through a serious game. In the third phase, eight professional experts in technopedagogy participated and used the exploratory activity "Wheel of Life", as well as a satisfaction survey as instruments for the evaluation of the workshop based on a serious game. Finally, in the fourth phase, a final reflection of the experience developed was made. In the initial phase, medium to high levels of satisfaction were identified in the participants of the diagnosis, so it was not found a problem that required one based on risk prevention or remedial care, both typical of the most common approaches to psychosocial care of quality of life at work. The results of the design, implementation and evaluation of the action plan indicate that the participants

increased their levels of satisfaction on indicators associated with subjective factors of quality of life at work after having participated in the workshop developed through the serious game. It is concluded that the use of serious games from the salutogenesis approach, as well as the use of the socio-critical I-A methodology, are relevant innovation alternatives to current strategies, which are mostly face-to-face, to promote the subjective factors of quality of life at work, which constitutes a contribution to the field of multimodal education and to the field of work psychology.

Key words: quality of life at work, education workers, serious games, salutogenesis, virtual education.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el soporte institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro, por brindarme las condiciones necesarias para desarrollarme académicamente en el Doctorado en Educación Multimodal, así como todas las autoridades involucradas que lo hacen posible, como lo son la Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca, por su profesionalismo e inspiración para alcanzar esta meta.

Director de la Facultad de Psicología y Educación, Dr. Rolando Javier Salinas García, gracias por confiar en mí, por ayudarme a trazar una ruta que promueve el desarrollo de mi perfil profesional, por orientarme, y aconsejarme en este viaje académico, a la Dra. Teresa Guzmán Flores, por darme su confianza y permitirme trabajar con personas comprometidas, que apuestan por el desarrollo y crecimiento en todos los sentidos.

Todo mi cariño y gratitud hacia la Coordinadora del DEM, Dra. Teresa Ordaz Guzmán, porque siempre estuvo ahí, pendiente de las y los estudiantes que cursamos este programa educativo, porque a pesar de las adversidades, nunca me dejó caer, me sostuvo y me dio la fuerza para seguir adelante. Gracias por ser congruente con sus enseñanzas, por formar desde el ejemplo amoroso.

Mi reconocimiento y gratitud hacia el cuerpo docente que integra el DEM, cada una y uno de mis docentes aportaron no solo nuevo conocimiento, me llevaron a confrontarme a mi misma y a mi manera de ejercer la labor como facilitadora del aprendizaje, me enseñaron que promover el cambio, aventurarse a lo nuevo y buscar nuevas estrategias, debe ser una constante dentro y fuera del aula.

Me siento muy honrada por haber sido guiada y acompañada por un Comité Doctoral de excelencia. Dr. Juan Manuel Godínez Flores, Dr. Javier Salinas, Dra. Candi Uribe Pineda, Dr.

José Jaime Paulín Larracoechea, recibir cada uno de sus comentarios me ayudó a fortalecer mi investigación, me mostraron caminos que no había visualizado, me retaron a seguir creciendo, me permitieron desarrollarme como profesional desde un lugar seguro y gentil. Dra. Anahí Isabel Arellano Vega, gracias por darme luz en momentos de oscuridad, gracias por creer en mi proyecto, gracias por ayudarme a vencer tantas barreras, por tranquilizar mis miedos y por mostrarme que si es posible hacer la diferencia; su apoyo y cariño es invaluable, he aprendido mucho de usted y de su calidad como profesional y como persona.

Especial mención a las y los integrantes del grupo de acción, ya que sin ustedes esto proyecto no hubiera existido con esta forma y con este alcance; cada idea, cada aportación, su seriedad, su compromiso, su cariño y sello particular de todas y todos día tras día, fue lo que nos permitió acompañarnos y llegar a ese objetivo que nos planteamos en aquel grupo focal. Ustedes me abrieron los ojos a una perspectiva que jamás creí posible, ya que mi experiencia profesional estaba dirigida a trabajar en solitario, poner las reglas y cargar en mis hombros el compromiso del aprendizaje; y en este tiempo de quehacer colaborativo, me enseñaron que lo colectivo es más grande y más nutrido que cualquier esfuerzo individual. Me llevo de nuestros encuentros semanales el vernos crecer, el soltar los miedos, el decidir ser dueñas y dueños de nuestra propia vida personal y profesional. Gracias por creer y sostener aquello, que en algún momento, solo era un sueño.

Este camino académico me mostró que es imposible recorrerlo en solitario, ya que esta experiencia me llevó a límites que no conocía, y que en algunos momentos, pensé que no podría superar; sin duda cada persona que forma parte de mi vida (amigas y amigos, familia, compañeras y compañeros de trabajo), de múltiples formas son parte de este logro.

Doy gracias a Dios por tener la fortuna de darme una tribu amorosa y protectora a través de mis padres, hermana, tíos y primos. Mamá y papá mis motores y a quienes les debo todo lo que soy, sepan que dedico cada uno de mis días a servir a otros desde lo que he aprendido a hacer y ser en mi trayectoria académica, y ustedes, mis primeros maestros, espero que sigan bendiciendo mi camino, pues este logro es nuestro. Hermana Mary, gracias por secar mis lágrimas, por sostenerme en los días nublados, y por sacarme de la prisión de la frustración cuando pensaba que ya no había más camino; tú me inspiras a ser mejor persona todos los días. Familia Cano Fuentes, gracias por su respaldo, cariño, ánimos y soporte en cada paso de vida. Los amo profundamente y agradezco tenerles conmigo siempre.

El doctorado me ha dado más de lo que imaginé, transformó mi vida y mi manera de habitar este mundo. Doctorado en Educación Multimodal, gracias por todo, gracias por tanto.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICAS	xvii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
2.2.1 General	9
2.2.2 Específicos.....	9
III. ESTADO DEL ARTE	11
3.1 Tecnologías y calidad de vida en el trabajo.....	12
3.2 Calidad de vida en el trabajo en el ámbito de la educación	21
3.2.1 Niveles de calidad de vida en el trabajo de docentes.....	22
3.2.2 Niveles de calidad de vida en el trabajo de trabajadores de la educación.....	27
3.2.3 Diseño de indicadores y/o instrumentos para la medición de la calidad de vida en el trabajo	29
3.2.4 Perfiles y condiciones de los docentes como trabajadores en contextos mediados por tecnologías digitales.	31
3.3 Juegos serios, acompañamiento psicosocial y calidad de vida en el trabajo	32

3.4	Consideraciones finales sobre el estado del arte	36
IV.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	38
4.1	Promoción de la calidad de vida en el trabajo desde la salutogénesis.....	38
4.2	Juegos serios mediados por tecnologías.....	50
V.	METODOLOGÍA	62
VI.	REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN INICIAL	70
6.1	Primer ciclo	71
6.1.2	Variables demográficas	73
6.1.3	Variables del trabajo.....	74
6.1.4	Factores subjetivos (individuales) de la calidad de vida en el trabajo	76
6.1.5	Factor Ambiente de Trabajo	83
6.1.6	Factores del trabajo y la organización	86
6.1.7	Factores del entorno socio laboral.....	92
6.1.8	Factor Global de la percepción de la calidad de vida en el trabajo	97
6.1.9	Reflexión del primer ciclo	98
6.2	Segundo ciclo.....	102
6.2.1	Factores de calidad de vida en el trabajo a mejorar y propuestas ...	104
6.2.2	Reflexión del segundo ciclo	108
VII.	PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN.....	110
7.1	Plan de acción.....	111

7.1.1 Descripción de la preocupación temática	112
7.1.2 Participantes	112
7.1.3. Descripción de los cambios que se planeó conseguir	114
7.1.4. Plan y lista de actividades	114
7.1.5. Planificación del registro de cambios	115
7.2 Diseño instruccional de un taller basado en un juego serio	115
VIII. IMPLEMENTACIÓN Y OBSERVACIÓN.....	136
8.1 Resultados de niveles de autopercepción de áreas de la cotidianidad.....	137
8.2 Reflexiones, propuestas y acciones para favorecer los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo.....	143
8.3 Análisis de la evaluación reacción de las y los participantes.....	166
IX. REFLEXIÓN: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	172
9.1 Reflexiones sobre el análisis de la situación	173
9.2 Reflexiones sobre la planificación de la acción	176
9.3 Cambios sobre el lenguaje y el discurso	180
9.4 Cambios sobre las actividades y las prácticas	181
9.5 Cambios en las relaciones sociales y la organización.....	185
9.6 El juego serio y el acompañamiento psicosocial	188
X. CONCLUSIONES	193
Referencias	197

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Descripción factores individuales de la CVT	45
Tabla 2	Definición factores del ambiente y el trabajo de la CVT	46
Tabla 3	Descripción factores del trabajo y la organización de la CVT	48
Tabla 4	Definición de los factores del entorno sociolaboral de la CVT	49
Tabla 5	Definiciones de los juegos serios	52
Tabla 6	Principales usos de los juegos serios	53
Tabla 7	Etapas del diseño de un videojuego	57
Tabla 8	Fases para la construcción de juegos serios	58
Tabla 9	Finalidad de la Investigación-Acción.....	63
Tabla 10	Listado de factores y sub-factores de la escala de la CVT Patlán	72
Tabla 11	Características de la muestra de las variables sociodemográficas	74
Tabla 12	Características de la muestra de las variables del trabajo	75
Tabla 13	Estadísticos de variables	76
Tabla 14	Frecuencia ante la percepción de favores individuales.....	77
Tabla 15	Frecuencia ante la percepción de favores del ambiente de trabajo	84
Tabla 16	Frecuencia ante la percepción de factores del trabajo y la organización de la CVT	87

Tabla 17 Frecuencia ante la percepción de factores del entorno socio laboral de la CVT	92
Tabla 18 Frecuencia ante la percepción del factor global de la CVT	97
Tabla 19 Sub-factores con percepción en nivel medio de satisfacción	99
Tabla 20 Factores del trabajo y la organización valorados en nivel medio de satisfacción	99
Tabla 21 Características demográficas de los participantes del juego serio (n=8).....	113
Tabla 22 Plan y lista de actividades de la I-A	115
Tabla 23 Ranking pretest rueda de la vida	137
Tabla 24 Resultados pretest rueda de la vida	138
Tabla 25 Ranking postest rueda de la vida	139
Tabla 26 Calificación mín. y máx. del postest rueda de la vida	140
Tabla 27 Desplazamiento por factor - Rueda de la vida por sujeto.....	141
Tabla 28 Porcentaje de desplazamiento Rueda de la vida por sujeto	141
Tabla 29 Resultados evaluación reacción	166
Tabla 30 Calificación porcentual de la categoría "de la facilitadora" del juego serio ...	167
Tabla 31 Calificación porcentual de la categoría "de los contenidos" del juego serio .	168
Tabla 32 Calificación porcentual de la categoría "del material" del juego serio	169
Tabla 33 Calificación porcentual de la categoría "de la logística" del juego serio	170

Tabla 34 Calificación porcentual de la categoría "de la calidad formativa" del juego serio

.....171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Características de la investigación-acción	64
Figura 2	Pilares de la fundamentación del diseño de la I-A.....	64
Figura 3	Modelo de Proceso Temporal de la Investigación-Acción de McKernan	67
Figura 4	Diagrama de resultados del Grupo Focal.....	107
Figura 5	Interfaz del juego serio.....	119
Figura 6	Diseño de las cartas del juego serio	120
Figura 7	Pantalla de inicio del juego serio.....	121
Figura 8	Presentación del juego serio.....	122
Figura 9	Presentación del juego serio (segunda parte).....	122
Figura 10	Calendario de actividades del juego serio	123
Figura 11	Foros del juego serio por caso.....	123
Figura 12	Solicitud de credenciales para acceder al juego serio.....	124
Figura 13	Tablero del juego serio	125
Figura 14	Presentación de casos del juego serio.....	126
Figura 15	Tour de navegación del juego serio	127
Figura 16	Indicaciones de participación de foros en el juego serio	128
Figura 17	Indicaciones de participación de foros en el juego serio (segunda parte)...	128
Figura 18	Caso 0 del juego serio, botón al "Diario"	129
Figura 19	Diario del juego serio	130

Figura 20 Indicaciones para participar en el Diario del juego serio y espacio de retroalimentación	131
Figura 21 Acceso a la asignación de estrellas	132
Figura 22 Despliegue de nombre de las y los jugadores.....	132
Figura 23 Ranking con la asignación de estrellas	133
Figura 24 Ejemplo de interfaz	179

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1	Percepción de factores individuales de la CVT	78
Gráfica 2	Percepción del sub-factor 1: Equilibrio trabajo-familia de la CVT	79
Gráfica 3	Percepción del sub-factor 2: Satisfacción en el trabajo de la CVT	80
Gráfica 4	Percepción del sub-factor 3: Desarrollo laboral y profesional de la CVT	81
Gráfica 5	Percepción del sub-factor 4: Motivación en el trabajo de la CVT	82
Gráfica 6	Percepción del sub-factor 5: Bienestar en el trabajo de la CVT	83
Gráfica 7	Percepción de factores del ambiente de trabajo de la CVT	84
Gráfica 8	Percepción del sub-factor 6: Condiciones y medio ambiente de trabajo de la CVT	85
Gráfica 9	Percepción del sub-factor 7: Seguridad y salud en el trabajo de la CVT	86
Gráfica 10	Percepción de factores del trabajo y la organización de la CVT	87
Gráfica 11	Percepción del sub-factor 8: Contenido y significado del trabajo de la CVT	88
Gráfica 12	Percepción del sub-factor 9: Retribución económica adecuada de la CVT	89
Gráfica 13	Percepción del sub-factor 10. Autonomía y control en el trabajo de la CVT	90
Gráfica 14	Percepción del sub-factor 11: Estabilidad laboral de la CVT	91
Gráfica 15	Percepción del sub-factor 12: Participación en la toma de decisiones de la CVT	92
Gráfica 16	Percepción de factores del entorno socio laboral de la CVT	93
Gráfica 17	Percepción del sub-factor 14: Retroalimentación de la CVT	94

Gráfica 18	Percepción del sub-factor 14: Retroalimentación de la CVT	95
Gráfica 19	Percepción del sub-factor 15: Apoyo organizacional de la CVT	96
Gráfica 20	Percepción del sub-factor 16: Reconocimiento de la CVT	97
Gráfica 21	Percepción del factor global de la CVT	98
Gráfica 22	Predominancia en la percepción de la rueda de la vida después de la intervención	142

I. INTRODUCCIÓN

Lo que se vierte en el presente estudio, es un interés genuino por incidir positivamente en la creación de nuevas realidades a partir del reconocimiento de las condiciones actuales de trabajadoras(es) especializados en la educación virtual y la promoción de los factores subjetivos de la CVT, a través de su participación en espacios de acompañamiento psicosocial que inciten al desarrollo de la salud en el trabajo desde un enfoque sociocrítico basado en las siguientes características: 1) una metodología de investigación-acción sociocrítica que permita sistematizar con rigurosidad científica la experiencia a desarrollar, para hacer aportaciones relevantes al ámbito de la educación multimodal y la psicología laboral, 2) una metodología de acompañamiento que permite el hacerse cargo de sí de manera interesante y significativa y 3) el uso de recursos virtuales basados en el aprendizaje y la reflexión para alcanzar nuevas formas de autogestión.

En el capítulo “Planteamiento del problema” se presenta el problema práctico a atender, la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. En el capítulo “Estado del arte” se presentan aportaciones desde 2000 y hasta 2022 sobre temas que vinculan calidad de vida en el trabajo (CVT) en el sector educativo, así como aportaciones del uso de juegos serios para favorecer factores ligados a la CVT. En el capítulo “Fundamentación teórica” se desarrollan conceptos clave, así como teorías que son la base de los planteamientos vertidos en la tesis. En el capítulo “Metodología” se presenta el enfoque de Investigación-Acción del trabajo desarrollado. En el capítulo “Reflexión de la situación inicial” se presentan los resultados de la primera fase de la I-A cuyo objetivo fue hacer un análisis para la delimitación del problema práctico a atender. En el capítulo “Planificación de la acción” se presenta el desarrollo de la hipótesis de acción, que

consistió en el diseño instruccional de un taller basado en un juego serio. En el capítulo “Reflexión: discusión de resultados” se desarrollan los resultados de la observación de la implementación de la hipótesis de acción. Por último, en el capítulo “Conclusiones y recomendaciones” se exponen las principales aportaciones derivadas de la tesis doctoral, así como sugerencias para líneas futuras de investigación-intervención en el ámbito de la psicología del trabajo desde la multimodalidad.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es bien sabido que, dentro del camino de la vida de los seres humanos, uno de sus propósitos es poder insertarse en el mercado laboral en su etapa adulta a partir de la consolidación de sus habilidades, destrezas y actitudes para desempeñar una serie de actividades productivas que generen una retribución económica a su esfuerzo físico y/o mental, a este respecto, Cassinelli (2010) afirma que:

El trabajo es uno de los aspectos más importantes en la vida de las personas; es en el lugar que ocupa el sujeto en situación de trabajo, donde pasa gran parte del día y donde se desarrolla una parte fundamental de su vida de relación. Así, presenta una doble vertiente: por un lado, la actividad laboral se puede concebir como fuente de enriquecimiento personal, reforzamiento de la autoestima y estímulo para la superación y realización del sujeto. Pero, por otro lado, la responsabilidad, la toma de decisiones y la insatisfacción derivada de las condiciones o de la organización del trabajo, “la carga psíquica” en suma, pueden constituir una fuente de preocupación, sufrimiento o frustración; e incluso desencadenar un trastorno psíquico. (p. 5)

Según la OMS (2016), las condiciones de empleo socavan o mejoran la salud de los individuos, así pues, dichas condiciones se consideran positivas en la medida en que le brinde al trabajador: protección y posición social, oportunidades de desarrollo personal, protección contra riesgos físicos y psicosociales, relaciones sociales sólidas que favorezcan su autoestima, ingresos familiares, productividad y desarrollo económico; sin embargo, si el trabajador está expuesto a factores de riesgo físicos, psicológicos y sociales, se incrementa la probabilidad desencadenar enfermedades ocupacionales que puedan agravar otros problemas de salud. De ahí la importancia de la atención a dichos factores.

Además de las condiciones de empleo, que pueden considerarse como factores positivos o de riesgo para la salud mental de los trabajadores, existen otros factores de orden subjetivo

ligados a las percepciones de los trabajadores. La percepción es uno de los procesos psicológicos que está en juego de forma permanente en las personas, la cual nace ante la recepción de estímulos internos y externos que son interpretados por el sujeto a partir de su interacción con el mundo, Vargas (1994) indica que:

La psicología ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p. 48)

Es posible mencionar entonces que la manera en cómo las y los trabajadores perciben, sienten y experimentan la presencia de factores de riesgo, inseguridad personal e insatisfacción, derivados de situaciones relacionadas con el desempeño de su actividad laboral y la falta de condiciones adecuadas en los puestos de trabajo, conduce a introducir un conjunto de medidas, tales como la iluminación, la duración de las pausas de descanso y la duración de la jornada laboral, que surgen vinculadas a la necesidad de mejorar la calidad de vida en el trabajo (Camacaro, 2010). Ahora bien, estos mecanismos de intervención tienen una perspectiva objetiva de las condiciones laborales, entendiéndose por objetivas, que no son gestionables de manera autónoma por las personas, pues no pueden elegir a voluntad estas estrategias organizacionales. Sobre ello Herzberg, Mausner, y Snyderman (1959) señalan en su teoría motivacional de los dos factores, que la presencia de condiciones objetivas por sí mismas no generan motivación, pero la ausencia de ellas puede ser una de las causas principales de desmotivación entre los trabajadores, invitando a la reconsideración de factores a trabajar que generen un impacto positivo en la salud psíquica del trabajador.

Desde esta perspectiva, además de los factores objetivos que escapan al control de las y los trabajadores, se reconocen a los factores subjetivos que dependen en gran medida de la

percepción de las y los trabajadores y que pueden sujetarse para que estos tomen control de los mismos. Dentro de estos factores se encuentran: equilibrio trabajo-familia, satisfacción en el trabajo, desarrollo laboral y profesional, motivación en el trabajo y bienestar en el trabajo (Patlán, 2016).

Una de las condiciones necesarias en el empleo y que, además, es parte fundamental de los derechos del personal es la consideración de espacios de capacitación, sobre lo cual, Nivela et al. (2020) refieren que:

Conforme al Acuerdo Nacional de Formación Continua, la formación continua es un conglomerado de actividades promovidas y ejecutadas por las organizaciones para sus trabajadores, para mejorar su formación y competencia, lo que permite conjugar la preparación del empleado de manera individual con el nivel competitivo de la empresa (p. 41).

La capacitación laboral, desde esta mirada, es un espacio idóneo para realizar acompañamiento psicosocial a las y los trabajadores de manera que se tenga un impacto positivo en los factores subjetivos de su calidad de vida en el trabajo. Sobre esto último, en el ámbito de la gestión de la salud en el trabajo y las organizaciones, el paradigma tradicional se ha centrado en el lado negativo o el lado «oscuro» del estrés laboral, inspirado en el modelo médico. Pero este paradigma solo cubre la mitad del espectro del fenómeno, amén de que el emprender acciones meramente correctivas, aleja de la posibilidad de incidir desde el bienestar, ya que no es una condicionante radical el tener que estar mal o presentar alguna carencia para ejecutar planes de acompañamiento encaminados a potenciar los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo a partir de la reflexión individual y colectiva, el autoanálisis y puesta en marcha de un plan de trabajo orientado a las mejores prácticas de las y los trabajadores mediante estrategias innovadoras de aprendizaje.

Por tanto, existe una necesidad reciente de una aproximación positiva, más novedosa y emergente que se centre en las fortalezas de las y los empleados y del funcionamiento organizacional óptimo, que ofrezca respuestas a demandas emergentes en cuanto a los cambios que están aconteciendo en las sociedades modernas (Salanova, 2008, p. 182).

La salutogénesis, es una perspectiva que atiende a la necesidad manifiesta por Salanova (2008), ya que promueve la realización de acciones orientadas no a la corrección sino a la promoción de la calidad de vida en el trabajo, lo que la erige como posibilidad para orientar el acompañamiento psicosocial en el ámbito laboral dando la oportunidad de atender factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo que sí pueden ser sujetos a la reflexión y manejo de las y los trabajadores.

La promoción de la calidad de vida en el trabajo ha sido explorada en diversos ámbitos, como, por ejemplo, la industria y la educación. Dentro de estos ámbitos, resulta de especial interés el campo educativo, ya que existe menos documentación de este tipo de intervenciones en él, respecto de la que existe en el campo de la industria. Aunado a ello, resulta de particular interés observar que las experiencias que más han sido documentadas en el ámbito educativo, han sido dirigidas al personal docente de las instituciones educativas. Este hecho, lleva a la necesidad de cuestionar, ¿qué tipo de acciones y resultados se han realizado en materia de promoción de la calidad de vida en el trabajo con agentes involucrados en el ámbito laboral educativo que no son docentes?, ¿por qué dichas acciones y resultados se identifican con menor documentación en relación a las realizadas con profesores?

En cuanto a las modalidades en las que se realiza el acompañamiento en el ámbito laboral, es notable que éste se realiza de forma predominantemente presencial, usando como mecanismo principal la capacitación tradicional para el desarrollo de habilidades técnicas, lo cual

ha puesto de manifiesto algunas limitaciones que suelen aparecer para su implementación, como lo es, la coincidencia en tiempo y espacio de varios trabajadores, puesto que lograrlo detiene al menos parcialmente el funcionamiento de la organización a la que están adscritos, lo que afecta la productividad laboral; y en algunas ocasiones, la falta de interés por parte de los líderes y de los mismos trabajadores, ya que se suele ver a la capacitación como una distracción de sus labores cotidianas, o como una obligación de bajo valor.

Estas limitaciones traen consigo la necesidad de innovar el acompañamiento psicosocial en el ámbito laboral considerando las características de las sociedades actuales, las cuales se destacan por estar atravesadas por el uso de tecnologías en todos los ámbitos. Es justo debido a este predominio que se ha encontrado que el uso de tecnologías ha resultado eficiente para el vencimiento de barreras de tiempo y espacio. Así pues, se considera importante incorporar su uso como una forma de innovación en de manera que contribuyan a disminuir las limitaciones que tradicionalmente se han encontrado en la modalidad presencial, así como para promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo para el desarrollo de habilidades blandas.

Dentro de esos procesos de innovación, se ubica como posibilidad la implementación de sistemas multimodales de educación que permitan disminuir barreras espacio-temporales que pudieran dificultar la participación de las y los trabajadores de la educación o de otras organizaciones laborales en procesos de formación continua a lo largo de la vida. Esto a través de la generación de metodologías innovadoras y la generación de recursos educativos digitales, ya que son alternativas apropiadas para favorecer el interés, la participación activa y voluntaria, así como la motivación de las y los trabajadores hacia la formación continua. Justamente dentro de esas metodologías se ubican los llamados “juegos serios”.

Los juegos serios constituyen una metodología de enseñanza que puede emplearse en el ámbito presencial, semipresencial y a distancia, y es susceptible de desarrollarse con mediación de tecnologías, lo que lo hace idóneo para desarrollarse en el ámbito laboral venciendo así barreras tradicionales de tiempo y espacio. Sin embargo, se cuenta con pocas experiencias sistematizadas que brinden evidencia empírica sobre su impacto en el acompañamiento psicosocial en el ámbito laboral.

En virtud de lo expuesto en los apartados anteriores se abren varias interrogantes como son: ¿cuáles podrían ser los alcances de un acompañamiento psicosocial en el ámbito laboral realizado desde un enfoque de salutogénesis en lugar de un enfoque de “prevención” o “corrección” de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo?, ¿qué condiciones de calidad de vida en el trabajo presentan los profesionales en el ámbito de la educación virtual?, ¿qué necesidades de acompañamiento psicosocial presentan dichos profesionales?, ¿por qué hay menos documentación de acompañamiento psicosocial a dichos agentes en relación a la documentación que hay acerca de atención a docentes y personal de apoyo en la educación virtual?, ¿qué alcances tendría el acompañamiento psicosocial realizado a través de juegos serios en la promoción de los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo en personal especializado en el apoyo tecnopedagógico?.

La atención de dichas interrogantes resulta de especial interés para el campo de la educación multimodal, así como el de la psicología del trabajo, puesto que las respuestas que puedan darse a las mismas podrían constituir referentes para atender problemáticas afines a las abordadas en el presente estudio.

2.1 Pregunta de investigación

¿Qué resultados se obtienen al usar un juego serio en el acompañamiento psicosocial para promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo de profesionales expertos en tecnopedagogía?

2.2 Objetivos

2.2.1 General

Diseñar, implementar y evaluar un taller de acompañamiento psicosocial basado en un juego serio, que promueva el abordaje de los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo de profesionales tecnopedagógicos, a través de un modelo de investigación-acción sociocrítica.

2.2.2 Específicos

1. Identificar la percepción de los factores objetivos y subjetivos de calidad de vida en el trabajo de trabajadores del ámbito de la educación virtual
2. Identificar necesidades de acompañamiento psicosocial para la promoción de factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo de trabajadores en el ámbito de la educación multimodal
3. Diseñar un taller de acompañamiento psicosocial basado en un juego serio para atender las áreas de oportunidad identificadas en factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo en profesionales del ámbito de la educación virtual desde el enfoque sociocrítico y la salutogénesis
4. Implementar un taller de acompañamiento psicosocial basado en un juego serio para atender las áreas de oportunidad identificadas en factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo en profesionales de la educación virtual desde el enfoque sociocrítico y la salutogénesis

5. Evaluar un taller de acompañamiento psicosocial basado en un juego serio para atender las áreas de oportunidad identificadas en factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo en profesionales de la educación virtual desde el enfoque sociocrítico y la salutogénesis

III. ESTADO DEL ARTE

Se realizó una investigación documental para conocer estudios previos sobre temas afines al estudio que se presenta, la búsqueda se realizó con las palabras clave “calidad de vida en el trabajo”, “calidad de vida laboral”, “ámbito de la educación”, “trabajadores de la educación”, “acompañamiento psicosocial”, “tecnologías” y “juegos serios”. Se utilizaron cuatro bases de datos de artículos científicos: Redalyc, Scielo, Dialnet y Researchgate; mientras que el navegador empleado fue Google usando su opción de búsquedas avanzadas y operadores lógicos, así como el metabuscador DuckDuckGo.

No se encontró estudios sobre uso de juegos serios para favorecer la calidad de vida en el trabajo en el ámbito de la educación, por lo que se afinó la búsqueda estableciendo tres relaciones entre las palabras clave: “calidad de vida en el trabajo” y “tecnologías”; “Calidad de vida en el trabajo” y “trabajadores de la educación”; y “juegos serios”, “acompañamiento psicosocial” y “calidad de vida en el trabajo”.

En cuanto a la relación “tecnologías” y “calidad de vida en el trabajo”, se encontraron estudios desde 1998 y hasta 2020. Algo similar sucedió con la asociación “calidad de vida en el trabajo” y “trabajadores de la educación”, sobre la cual se encontró 14 trabajos publicados entre el año 2000 y 2022. En ambos casos, debido a la relevancia de los artículos encontrados hace ya más de cinco años, se incorporaron algunos de ellos para ilustrar los tipos de aportaciones identificados en este estado del arte.

En la búsqueda de estudios sobre uso de juegos serios en el acompañamiento psicosocial para favorecer la calidad de vida en el trabajo, se encontraron pocos de ellos, por lo que se amplió la búsqueda empleando idiomas diferentes al español. Como resultado se seleccionaron cuatro artículos sobre juegos serios y acompañamiento psicológico, mas no

relacionados con calidad de vida en el trabajo, los cuales fueron publicados en los últimos cinco años (2018-2022).

Como fruto del proceso recién descrito, se presentan en este capítulo una serie de reflexiones en torno a tres tipos de antecedentes que resultan fundamentales para contextualizar el estudio realizado: 1) tecnologías y calidad de vida en el trabajo, 2) calidad de vida en el trabajo en el ámbito de la educación y 3) juegos serios, acompañamiento psicosocial y calidad de vida en el trabajo, los cuales se desarrollan en los apartados subsecuentes.

3.1 Tecnologías y calidad de vida en el trabajo.

Al analizar artículos publicados sobre tecnologías y calidad de vida en el trabajo, se encontró dos tipos de textos: los primeros son los que analizan el impacto de la introducción de las TIC en el trabajo, dentro de los cuales hay algunos que examinan puntualmente cómo las tecnologías han impactado en el mercado laboral, como el de Guadarrama y Valero (2009), y otros que exploran el impacto del uso de TIC en factores asociados a la calidad de vida en el trabajo, como son los de Alfaro de Prado (2009); Alonso (2003) y Camarena (1998). Los segundos, son trabajos en los que hacen aportaciones sobre el uso de estrategias mediadas por TIC para favorecer dichos factores, de este tipo, se encontró un trabajo de Gallego (2020).

Guadarrama y Valero (2009), analizaron las posibles repercusiones del acceso uso e interacción con TIC en la calidad de vida en el trabajo, para lo cual hicieron hincapié en el uso de la telefonía celular y tomaron en consideración cuatro “fuentes históricas” referidas por Robert Schalock (2004). Como conclusiones, Guadarrama y Valero (2009) señalan que las tecnologías por sí mismas no tienen relación causal con un incremento en la calidad de vida de las personas que las poseen, y que para comprender de forma cabal qué es y qué implica la llamada “brecha digital” es necesario investigar las modificaciones que hay en las personas y comunidades a

partir de sus interacciones con las tecnologías en términos sociales y culturales. Asimismo, indican que es de particular importancia analizar el impacto que ha tenido la introducción de las TIC en el tejido social y en la salud mental de las personas, así como las transformaciones en los mercados laborales, particularmente en la inserción laboral. Finalmente, los autores señalan que las personas debemos reflexionar de forma crítica sobre los usos que hacemos de las TIC y su impacto en nuestra calidad de vida, a efectos de tomar decisiones sobre ello.

Alfaro de Prado (2008) analiza los efectos de la introducción de las TIC en el estrés, particularmente en el tecnoestrés y en algunas medidas para prevenirlo. En este trabajo, la autora señala que la introducción de TIC en el trabajo ha generado el llamado “teletrabajo”, el cual se entiende como el desempeño de una actividad profesional en un espacio y/u horarios distintos al del centro de trabajo gracias al uso de tecnologías. Alfaro de Prado indica que esta forma de trabajar ha traído consigo dificultades de adaptación, ya que los límites entre la disponibilidad para el trabajo y la atención de otros aspectos como familia y ocio se hacen cada vez más difíciles de identificar, es decir, las y los trabajadores pueden tener dificultades para “desconectar”. Ante este fenómeno, aunado al hecho de que la incorporación de las tecnologías en el trabajo es ineludible, las y los trabajadores presentan respuestas diferentes ante las TIC, las cuales pueden ir desde la tecnofobia (negación absoluta a su empleo, o bien uso limitado de las mismas, básicamente para lo imprescindible); el uso tolerado de las tecnologías (su incorporación a aspectos básicos del trabajo, además la satisfacción de necesidades personales); la adaptación adecuada a ellas (es decir, el disfrute de su empleo en conjunto con capacidad de “desconectarse”) y hasta un uso desmedido de las mismas (tecnofilia), que suele asociarse con adicción no solo a las tecnologías, sino al trabajo mismo. Las respuestas adaptativas inadecuadas al uso de tecnologías en el trabajo devienen en tecnoestrés, que es un tipo de manifestación de estrés laboral. Como conclusiones, la autora señala que las empresas debieran

impulsar desde el área de recursos humanos políticas para prevenir la aparición del tecnoestrés a través de proveer de condiciones que favorezcan que las y los trabajadores puedan interactuar con tecnologías de manera sistemática, lo que reduciría la ansiedad que se genera en los procesos de adaptación a la misma, y, con ello, las posibilidades de que padezcan tecnoestrés.

Alonso (2003) en su trabajo “Factores Ergonómicos en el trabajo con computadoras personales” hace una disertación sobre los efectos que tiene la introducción de computadoras en el trabajo en la salud del trabajador, así como sobre las condiciones que deben considerarse para prevenir dichos efectos. Alonso (2003) expone sus planteamientos tomando como referente la ergonomía, entendida como

... una disciplina científico - técnica y de diseño que estudia integralmente al hombre (o grupos de hombres) en su marco de actuación, relacionado con los medios de producción dentro de un ambiente laboral específico, y que busca la optimización de los tres elementos del sistema (hombre - medios de producción - ambiente laboral). Es una disciplina de las comunicaciones recíprocas entre el hombre y su entorno sociotécnico; sus objetivos son proporcionar el ajuste recíproco, constante y sistémico entre el hombre y el ambiente; diseñar la situación de trabajo de manera que esta resulte eficiente, plena de contenido y adecuada a las capacidades psicofisiológicas y necesidades del ser humano. (Alonso, 2003, p. 5)

Alonso (2003) presentó un diagnóstico, realizado a través una encuesta, en el que indagó qué malestares suelen asociarse al uso de tecnologías (videoterminal) en el trabajo, los resultados que presenta indican que los malestares más frecuentes fueron: molestias oculares, dolor de cabeza, molestias músculo – esqueléticas, erupciones o enfermedades de la piel en la cara, cuello, manos y brazos, y abortos espontáneos (p. 8). A partir de estos datos, la autora presenta resultados de evaluación del diseño de puestos de trabajo considerando aportes desde la antropometría, de condiciones de iluminación y de otros factores del ambiente de trabajo (como

ruido). Concluye presentando criterios (normas) que pueden tomarse como referente para realizar este tipo de evaluaciones.

Camarena (1998) en su tesis “El impacto de la tecnología de información en la calidad de vida en el trabajo: un estudio exploratorio” para la obtención de grado de Maestría en Administración de Sistemas de Información, presentó los resultados de una investigación cuyo objetivo fue explicar cómo influye el uso de tecnologías de la información en la calidad de vida en el trabajo y en la productividad. De manera puntual, la tesis analiza el impacto del uso de las TIC en las tareas del trabajador y en su satisfacción en relación al trabajo.

Camarena (1998) señala que hay estudios que indican que el uso de TI puede resultar eficiente al aplicar estrategias orientadas a la mejora de la productividad de los procesos de las empresas, las cuales, además impactan favorablemente en el incremento de la calidad de vida en el trabajo. No obstante, estos resultados no devienen de la mera introducción de tecnologías, sino de un proceso de reingeniería que requiere, por ejemplo, la alineación de los objetivos de las TIC a los objetivos de la empresa, la capacitación y la optimización de los recursos tecnológicos y de las metodologías de trabajo. Esto, de acuerdo con Camarena, incluye no sólo el ámbito empresarial, sino el educativo, citando como referente al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en el cual indica que se aplicó un proceso de reingeniería tanto en el área docente, como en el área administrativa para hacer más competitivo su sistema educativo. Para concluir, Camarena presenta un “Modelo integrador de la calidad de vida en el trabajo mediante el apoyo de las tecnologías de la información”, para cuya evaluación propone las siguientes variables: “la tarea, las características de la tarea, las características de la T.I., el individuo, la T.I. y como variable estimadora dependiente, la satisfacción” (p.146). Los resultados encontrados por el autor, le han llevado a concluir que emplear las tecnologías de la información como apoyo para el trabajador favorece que éste desarrolle eficazmente sus

actividades, al aplicar sus habilidades laborales sin que necesariamente desarrolle dependencia hacia dichas herramientas. Asimismo, el autor indica que tanto la satisfacción en el trabajo como las condiciones en el ambiente de trabajo, deben mejorarse para incrementar la calidad de vida en el trabajo de las y los trabajadores de cada empresa, y que dicha mejora depende de la consideración de factores tanto internos como externos que han de ser integrados para su manejo equilibrado y razonado.

Gallego (2015), en su trabajo “Sistema integral de gestión de los riesgos psicosociales: la experiencia de MC MUTUAL” propone atender la prevención de riesgos psicosociales desde un enfoque integral que permita la medición de los resultados, esto a través de un modelo de gestión aplicado en la empresa MC MUTUAL en España.

Como contextualización, Gallego (2015), refiere que en la

Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales, que deriva de la Directiva Marco 89/391/CEE, y otra normativa española relacionada, dentro de la planificación de la actividad preventiva de las empresas existe la obligación de considerar también aquellos riesgos relacionados con la organización del trabajo (es decir, los de origen psicosocial). (p. 37)

En atención a estas disposiciones, en la empresa MC MUTUAL se ha propuesto un sistema integral para la gestión de los riesgos psicosociales, el cual funciona haciendo una valoración permanente para identificar focos posibles de problemas, a efectos de asumir las medidas que resulten necesarias para atenderlos y, de este modo, prevenir que afecten negativamente en la salud de las y los trabajadores y en su productividad. En dicha empresa, se realizó una primera evaluación psicosocial en 2006, la cual se lleva a cabo, desde entonces, cada dos años. La evaluación se realiza a través de dos procesos. El primero de ellos busca identificar (de manera cuantitativa) si hay presencia o no de factores de riesgo psicosocial a

través de la aplicación de la Batería MC-UB, la cual consiste en un método de evaluación de riesgos psicosociales desarrollado por MC MUTUAL en colaboración con la Universitat de Barcelona. El segundo proceso es de carácter cualitativo y está orientado solo con los sectores de la empresa en los que se haya identificado mayores niveles de exposición a riesgos psicosociales en el primer proceso de evaluación.

Posterior al diagnóstico, se realiza una fase de intervención de las unidades de riesgo e implantación de un plan de acción. Esta fase se desarrolla a través de las siguientes etapas: 1. Devolución personalizada de los resultados de la evaluación, 2. Reuniones con el equipo, 3. Elaboración de un plan de acción, 4. Comunicación al equipo del plan de acción derivado de la intervención. Se da seguimiento a esta fase mediante un monitoreo cualitativo y cuantitativo de las acciones realizadas, esto a través del análisis de la opinión de las y los trabajadores participantes, así como de indicadores objetivos, tales como

...incidencias en la auditoría interna, indicadores de gestión operativa, registros asociados a los procedimientos de gestión de conflictos o violencia laboral externa, encuesta de clima, o el más significativo: los resultados obtenidos en la siguiente evaluación psicosocial que se realiza al cabo de dos años... (Gallego, 2015, p. 42)

De acuerdo con Gallego (2015), los resultados derivados de la implementación de este modelo han sido favorables ya que se ha generado un ambiente de confianza y credibilidad en el modelo implementado, lo cual se ve reflejado en la cantidad de participaciones e intervenciones realizadas. Esto, además de que la empresa ha incorporado la evaluación de riesgos psicosociales como un proceso “normal”.

De acuerdo con Gallego (2020), derivado del sistema integral para la gestión de los riesgos psicosociales, en MUTUAL han desarrollado una app denominada “Appuesta por tu

salud”, cuyo objetivo es promover hábitos saludables en las y los trabajadores. Esta app ha sido reconocida como Proyecto finalista en la III Edición del Premio de Buenas Prácticas en Gestión, Categoría Sanidad, otorgado en España por el Club Excelencia en Gestión, el cual está integrado por más de 230 organizaciones socias de diversos sectores. Los objetivos de la app son:

1. Proporcionar a las empresas mutualistas una herramienta para hacer llegar los consejos de salud a todos sus trabajadores, independientemente de su ubicación física o que dispongan de ordenador en su puesto
2. Disponer internamente de un recurso de PST que facilite información de calidad al personal de MC MUTUAL. Consejos no solo disponibles en su puesto, como hasta ahora, sino que también puedan consultar fuera del trabajo y compartir con sus allegados

(McMUTUAL, 2020, s/p)

El contenido de la App se distribuye en cinco áreas temáticas:

1. APPuesta por comer mejor: incluye contenido sobre alimentación saludable
2. APPuesta sentirte bien: incluye contenido sobre salud emocional, por ejemplo: estrés, relajación y mindfulness, comunicación, etc.
3. APPuesta por cuidarte: incluye contenido sobre cuidados para la salud general, por ejemplo, prevención de enfermedades crónicas, sueño, exposición solar, etc.
4. APPuesta por moverte más: incluye contenido sobre actividad física y hábitos posturales
3. APPuesta por la seguridad vial: incluye contenido sobre la seguridad al desplazarse en vehículos y también cuando somos peatones

(McMUTUAL, 2020,s/p))

El contenido se proporciona a manera de “Tips” y en 2020 contaba con 132 tips, de los cuales se hace un envío de 3 a la semana. Entre los beneficios que MUTUAL señala que tiene la app, se destacan los siguientes:

- Acceso desde el móvil a información actualizada sobre salud y hábitos saludables
- Contenidos de calidad y de fácil comprensión elaborados por profesionales de salud, alimentación, ergonomía, psicología y seguridad vial
- Posibilidad de escoger el tipo de información a recibir o darse de baja en cualquier momento
- Posibilidad de recibir notificaciones PUSH de nuevos recursos saludables de MC MUTUAL
- Aprendizaje y conocimiento de su propia salud y bienestar
- Recurso fácilmente integrable en un programa de PST

El uso de la app permite dar un seguimiento a los resultados de la misma con base en los siguientes datos: nombre de la empresa, número de instalaciones de la app, número de accesos a la app, número total de tips enviados y número de tips por área temática. Como propuestas de mejora al 2020, se plantearon las siguientes: diseño multi-idioma, tips interactivos con storyline, integrar nuevos contenidos y obtener la certificación como app salud. No obstante, además de datos sobre la cantidad de instalaciones, usuarios activos y tips enviados, no se identificaron resultados de análisis del impacto del uso de dicha app en la mejora de la calidad de vida del trabajo de sus usuarios.

Como resultado del análisis de los estudios aquí presentados en los que se relaciona “tecnologías” con “calidad de vida en el trabajo”, se concluye que la mayoría de los trabajos presentados se realizaron en contextos en los que las tecnologías apenas se incorporaban en el ámbito del trabajo. En ese sentido, las principales preocupaciones de las y los investigadores se centraban en analizar el impacto de dicha incorporación en la transformación del mercado laboral, así como en la aparición de nuevos riesgos para la salud en el trabajo. Entre las principales preocupaciones, destacó la necesidad de atender dificultades que surgieron para la inserción laboral debido a la modificación o desaparición de cargos laborales debido a la

automatización de tareas o por la aparición de nuevas tareas que exigían dominio tecnológico. Otras preocupaciones se relacionaron con la atención a los riesgos asociados al uso de tecnologías en el trabajo en la salud de las y los trabajadores. Las propuestas derivadas de este tipo de estudios, se orientan a diseñar medidas para prevenir la aparición de enfermedades como el tecnoestrés, a través de desarrollar procesos eficientes de adaptación de los trabajadores al uso de las tecnologías. En todos estos trabajos las y los autores coinciden en que es necesario realizar procesos diagnósticos y plantear estrategias con seguimientos apropiados para monitorear tanto la productividad de las empresas, como la calidad de vida de las y los trabajadores, ya que la incorporación de tecnologías, por sí misma, no es suficiente para lograr una mejora en ambos aspectos.

En menor medida, se encontró trabajos en los que lo que se propone es generar propuestas dirigidas específicamente a mejorar la calidad de vida en el trabajo a través de estrategias mediadas por tecnologías. Es importante establecer esta diferencia, ya que este segundo grupo de trabajos no hace énfasis en los procesos de adaptación de las y los trabajadores a las tecnologías, sino que da por hecho su incorporación al ámbito laboral, reconoce los beneficios que se desprenden de su uso y potencializa su empleo para impactar favorablemente en la salud de las y los trabajadores a través de estrategias desarrolladas *ex profeso* para ello, esto es, coinciden con el primer grupo de estudios en no atribuir a las tecnologías en sí misma el impacto a impulsar en la calidad de vida en el trabajo.

Así pues, se considera que se ha reconocido que el uso de tecnologías en el trabajo impacta en factores relacionados con su salud, por lo que, para incidir en la mejora de dichos factores, es importante favorecer el desarrollo de procesos reflexivos en las y los usuarios de las tecnologías. En este sentido, el uso de tecnologías como mediadores en procesos orientados a

la mejora de la calidad de vida en el trabajo se abre como un área de innovación para la educación multimodal a lo largo de la vida, así como a la psicología del trabajo.

3.2 Calidad de vida en el trabajo en el ámbito de la educación

Se identificaron catorce trabajos publicados entre 2000 y 2022 en los que se aborda el estudio de la calidad de vida en el trabajo en el ámbito educativo. Ocho de los trabajos identificados tuvieron como objetivo presentar resultados de la valoración de niveles de factores asociados a la calidad de vida en el trabajo en profesores, seis de ellos dedicados a docentes universitarios y dos a docentes de educación básica. De los seis trabajos restantes, en dos de ellos se presentan resultados de la valoración de la calidad de vida en el trabajo de trabajadores del ámbito de la educación (incluyendo aquellos con perfil distinto a la actividad docente). En tres publicaciones se encontraron resultados sobre el diseño y validación de indicadores o instrumentos para la medición de la calidad de vida en el trabajo de profesores. Por último, se halló un trabajo en el que se describen perfiles y condiciones de los docentes como trabajadores en contextos mediados por tecnologías digitales.

Es importante señalar que los estudios e investigaciones de “calidad de vida en el trabajo”, tienen antecedentes en la década de los años 70, y que adquirieron mayor importancia en el contexto de tratados internacionales, disposiciones y acuerdos, dirigidos a legitimar el derecho a la protección del trabajo, particularmente sus efectos en un mejoramiento cualitativo de las condiciones socio laborales del personal empleado en la producción y los servicios (Camacaro, 2010). Este nuevo movimiento parte de la necesidad de humanizar el entorno de trabajo prestando especial atención al desarrollo del factor humano y a la mejora de su calidad de vida (Segurado y Agulló, 2002). Un trabajo relacionado con este nuevo enfoque es el titulado

“La influencia del trabajo en la vida: las condiciones laborales como determinantes del bienestar subjetivo en México 2014”, el cual consiste en una tesis doctoral (Tejeda, 2017).

3.2.1 Niveles de calidad de vida en el trabajo de docentes

En relación a los seis trabajos en los que se presentan mediciones de niveles de factores asociados a la calidad de vida en el trabajo en profesores universitarios, se encontraron las publicaciones de Muñoz, Montero, Matabanchoy y Zambrano (2022); Maldonado (2021); Canales, Valenzuela, Luengo (2018); Rangel, Rivera, Martínez (2015); Caballero, Fernández (2015); Ribeiro, Bento, Limongi, Silva (2014). Las dos publicaciones sobre profesores de educación básica, son las de Rêgo y Oliveira (2017); y la de Salazar (2002).

Muñoz, Montero, Matabanchoy y Zambrano (2022) tuvieron como objetivo hacer un análisis de la calidad de vida en el trabajo de docentes universitarios de una institución pública de educación superior en San Juan de Pasto, Colombia. El instrumento que utilizaron para hacer la medición fue el cuestionario CVT GOHISALO, del cual participaron 209 docentes. Los resultados obtenidos indicaron que la CVT en general se encontraba en un nivel medio, si bien sus dimensiones tendían a ubicarse en niveles bajos y medios. Se encontró también que el factor “tipo de contratación” podría ser una variable que interviene en la percepción de la CVT en los docentes universitarios.

Maldonado (2021) desarrolló un ensayo cuyo objetivo fue presentar una serie de reflexiones sobre la calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios en México, cuyos contratos eran de tiempo parcial o por horas. El autor refiere que, de acuerdo con la revisión que realizó sobre investigaciones acerca del tema abordado, las y los docentes que laboran bajo las condiciones señaladas indican percibir inestabilidad, remuneración baja y ausencia de garantías sociales, todo lo cual se asocia con limitaciones para acceder a condiciones laborales dignas

asociadas a la calidad de vida. En virtud de lo anterior, el mismo autor propone promover un marco regulatorio que promueva la integración de una perspectiva de calidad de vida en las universidades tanto públicas, como privadas, a través del cual se pueda atender la problemática identificada.

Canales, Valenzuela, Luengo (2018) llevaron a cabo una medición de la calidad de vida en el trabajo, así como de sus factores, en profesores de colegios públicos de Concepción, Chile, los cuales son equivalentes a las Instituciones de Educación Superior en México. Lo anterior, en el marco de una investigación cuantitativa, transversal y descriptiva. Utilizaron el cuestionario CVT GOHISALO (tal como Muñoz, et al 2022), el cual aplicaron a 92 profesores, así como un cuestionario biosociodemográfico elaborado por Canales. Los resultados obtenidos indican que los participantes tienen un nivel medio de satisfacción de su CVT, y que la presencia previa de trastornos en salud mental está relacionada con una baja percepción de CVT. Como conclusiones, los autores indican que es necesario generar condiciones apropiadas para que las y los docentes puedan lograr la estabilidad, lo cual requiere un trabajo conjunto entre la autoridad educativa, la participación de las municipalidades. Entre esas condiciones se incluyen las siguientes: aumentar “los recursos asignados a la educación pública, diseñar políticas de apoyo a la salud docente, establecer estatutos que regulen la sobrecarga laboral, permitir a los educadores participar de las decisiones institucionales y mejorar las condiciones sociales del trabajo docente” (p. 379); así como

gestionar de manera eficaz los recursos asignados por el ministerio al mismo tiempo que realizar y fiscalizar el cumplimiento de las medidas de protección hacia la salud de los educadores, reconocer la labor pedagógica en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos, donde la capacitación sea continua y los sistemas de promociones justos y fieles al mérito; contar con el apoyo del gremio docente es importante, ya que ellos son responsables de crear

convergencia mediante una organización transparente y democrática, enfocada en levantar conocimiento desde la práctica a fin de contribuir en la evolución y mejora de la educación pública (p. 379).

Por último, Canales et al (2018) indican que Enfermería debe velar por promover la existencia de condiciones laborales apropiadas para docentes y alumnos, favoreciendo así niveles satisfactorios de CVT, así como la mejora de la calidad de la educación.

Rangel, Rivera y Martínez (2015) realizaron una investigación cuantitativa no experimental con el objetivo de analizar la satisfacción laboral en la calidad de vida en el trabajo del talento humano de docentes investigadores de una institución de educación superior. Utilizaron un instrumento de Galaz (2003) el cual está compuesto de 11 factores: Satisfacción con las condiciones de trabajo, con la supervisión y evaluación, con aspectos salariales, con características institucionales como el liderazgo, con características institucionales en aspectos relacionales, con la participación en el ambiente colegiado, con características institucionales en la participación en la gestión institucional y autonomía, con la docencia y características de los estudiantes, con la investigación, con el desarrollo profesional y por último satisfacción con la evaluación general de mi trabajo; en una escala tipo Likert de siete puntos. Los resultados obtenidos indican que la satisfacción laboral del talento humano, así como algunas variables sociodemográficas (que no se describen) impactan positivamente en la calidad de vida en el trabajo.

Caballero y Fernández (2015) publicaron un informe en el que se presentan los resultados de una evaluación de riesgos psicosociales en una profesora de la Universidad de Granada. El instrumento utilizado fue el ISTAS 21. Lo que encontraron indica que las puntuaciones de la profesora en tres de las dimensiones del instrumento daban cuenta de un posible riesgo para su salud. Las tres dimensiones eran Exigencias psicológicas, Inseguridad y Doble presencia.

Ribeiro, Bento, Limongi y Silva (2014) publicaron un trabajo cuyo objetivo fue analizar el grado de satisfacción de los docentes de los Institutos Federales Brasileños con la CVT, ante los impactos de su expansión en Brasil. La investigación fue mixta, como instrumento se empleó el protocolo BPSO-96. Como resultado, se encontró compromiso y compañerismo entre los docentes, lo que, a decir de los autores, se refleja de modo positivo en la calidad de la relación enseñanza aprendizaje en el contexto estudiado. Como conclusión los autores indican que es necesario promover políticas de gestión de beneficios y apoyo familiar.

En cuanto a los estudios realizados con docentes de educación básica, Rêgo y Oliveira (2017) publicaron un trabajo cuyo objetivo fue analizar las aportaciones de publicaciones brasileñas sobre la calidad de vida en el trabajo de los maestros de educación básica que trabajan en las escuelas públicas. La metodología consistió en la revisión de artículos publicados en el periodo 2006-2016 en cuatro bases de datos, a saber: América Latina y el Caribe, Ciencias de la Salud (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) y capas periódicas: Revista Evidencia y Revista Internacional de la venta. Los estudios debían tener las siguientes palabras clave: “qualidade de vida”, “Trabalho”, “Professor”, y “Educação Básica”. El estudio partió de la consideración de que el profesorado se encuentra expuesto a situaciones de riesgos psicosociales, así como a “situaciones cotidianas de la desmotivación y la devaluación profesional” (p. 376). En total, los investigadores hallaron 21 artículos, de los cuales sólo 5 cumplían adecuadamente los criterios de inclusión para el estudio. Como resultado, los autores señalaron que en los cinco trabajos se utilizaron los mismos instrumentos de medición y que coincidían en mostrar niveles de vulnerabilidad de los maestros evaluados. Se concluyó que se requiere plantear políticas públicas apropiadas para el entorno de trabajo del profesorado, además de que existe poca documentación científica en Brasil sobre CVT de las y los profesores de educación básica.

Salazar (2002) realizó una investigación con el objetivo de identificar qué factores son predictores de la satisfacción laboral de educadoras de Belice. La investigación fue de tipo ex post facto, descriptivo y correlacional. El instrumento utilizado fue un cuestionario que se aplicó a 1,360 educadoras en 269 centros escolares beliceños, las educadoras participantes fueron aquellas que se desarrollen profesionalmente en el nivel de enseñanza parvularia, primaria y secundaria en centros escolares gubernamentales y denominacionales de Belice. El análisis de datos se hizo mediante diferentes pruebas de significación estadística. Como resultado, la investigadora encontró ocho variables de investigación que pueden considerarse como factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Asimismo, halló efectos significativos sobre la satisfacción laboral de algunas variables demográficas. De manera general, la autora calificó sus resultados como “positivos”, si bien, señaló que hay aspectos que pueden mejorarse en relación a las condiciones laborales, la supervisión, el reconocimiento de logros y el trato equitativo, entre otros dentro del contexto de las trabajadoras. Finalmente, la autora señala que sus aportaciones pueden ser útiles al estado (al Ministerio de Educación de Belice y a las instituciones denominacionales que administran centros escolares en el país), para la toma de decisiones (de carácter correctivo) para mejorar los niveles de satisfacción de la calidad de vida en el trabajo trabajadores(as) de la educación.

A partir de la revisión realizada, se encontró que, en dos de los estudios con profesores universitarios, el de Muñoz et al (2022) y el de Canales et al (2018) se utilizó el mismo instrumento para medir el nivel de CVT y que los resultados coincidieron, ya que los docentes evaluados presentaron niveles medios de satisfacción de CVT.

Por otro lado, todas las publicaciones (tanto de docentes universitarios como de educación básica) coinciden en reconocer la importancia de garantizar condiciones laborales apropiadas para fomentar niveles altos de satisfacción de la CVT, las cuales deben plasmarse

en políticas implementadas tanto por las administraciones de las instituciones educativas, como por el estado y por instancias responsables de la salud mental de las y los trabajadores de la educación.

3.2.2 Niveles de calidad de vida en el trabajo de trabajadores de la educación

En cuanto a los dos trabajos identificados en los que se presentan resultados de la valoración de la calidad de vida en el trabajo de trabajadores del ámbito de la educación (incluyendo aquellos con perfil distinto al docente), se encontró el estudio de Toscano, Vesga, y Avendaño (2020) con trabajadores universitarios, y el de Muñoz y Mondaca (2013) con trabajadores de una escuela con estudiantes con discapacidades múltiples.

Toscano, Vesga, y Avendaño (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación funcional entre la calidad de vida en el trabajo y el *engagement*. Los instrumentos utilizados fueron el "Perfil de Calidad de Vida Laboral", de Gómez (2010) y la adaptación realizada por Ospina y Delgado-Abella (2014) del UWES (Utrecht Work Engagement Scale), desarrollada por Schaufeli y Bakker (2004). Los participantes fueron 221 empleados de una institución de educación superior en Colombia. Los resultados obtenidos por los autores indican que hay una relación directa significativa entre calidad de vida en el trabajo y compromiso, con un efecto positivo entre la primera (CVT), sobre el segundo (compromiso). Estos resultados indican que la mejora de la calidad de vida en el trabajo permite que el interés que se ponga de manifiesto por parte de la organización hacia los empleados se relacione directamente con los beneficios que éstos reciban de la primera, y, por otro lado, se logra un mayor involucramiento de los trabajadores en su empleo, lo que beneficia directamente a la organización, ya que incrementa sus niveles de productividad y calidad. Otro resultado interesante de este estudio, es que los niveles de calidad de vida en el trabajo y compromiso varían de acuerdo con el sexo

(“hombre” y “mujer”), por lo que se recomienda generar estrategias para fomentar el aumento de satisfacción de la CVT considerando diferencias por sexo. Estos resultados pueden resultar útiles para el diseño de programas que promuevan la CVT de trabajadores de manera más eficiente, ya que permitirían guiar de manera más precisa los esfuerzos realizados por las áreas de gestión del talento humano (*Human Management áreas*, en el original).

Muñoz y Mondaca (2013) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la salud física, mental y calidad de vida en el trabajo de profesoras, profesionales y asistentes de educación que laboraban con estudiantes con discapacidades múltiples en Chile. La investigación consistió en un estudio de caso cualitativo. Como instrumentos se utilizaron entrevistas realizadas a 15 trabajadoras de una institución educativa para niños con discapacidades múltiples, así como el Cuestionario de Salud General abreviado (GHQ-12), el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y el Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP-35). Los resultados obtenidos apuntaron que aproximadamente la mitad de las trabajadoras (40%) presentaron factores de riesgo en su salud mental, así como cansancio emocional. Asimismo, se encontró que más del 90% presentaba baja despersonalización, alta realización personal y una buena calidad de vida global en el trabajo. Como conclusiones, Muñoz y Mondaca indican que es necesario generar estrategias de intervención para el manejo de la conducta y autocuidado de las trabajadoras, así como procesos de capacitación para las técnicas de cargado de las y los estudiantes. En cuanto a estrategias organizativas, sugirieron mejorar la infraestructura física y el mobiliario de la institución educativa del espacio físico a efectos de favorecer las acciones y desplazamientos tanto de las trabajadoras como del estudiantado.

3.2.3 Diseño de indicadores y/o instrumentos para la medición de la calidad de vida en el trabajo

En lo tocante a las tres publicaciones dedicadas al diseño y validación de un instrumento para la medición de la calidad de vida en el trabajo dirigido a profesores, se encontró tres trabajos realizados en México.

El primer trabajo fue el publicado por Muñoz, García y Valle, (2022); el cual tuvo como objetivo “probar la validez de constructo de una versión mexicana de la escala Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) de Maslach et al. (1997), adaptada a la educación en línea” (p. 1). Participaron 406 profesores universitarios mexicanos que transitaron de la educación presencial a prácticas educativas en línea derivado de la contingencia por COVID-19. La metodología consistió en “probar la estructura factorial de tres modelos alternativos tomando como base a Szigeti et al. (2016)” (p. 1), para lo cual, los autores llevaron a cabo una serie de análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, tomando como referente a Ferrando y Lorenzo-Seva (2018). Como resultado, los autores encontraron que el modelo con tres factores de dominio es el de mejor ajuste, además de que la estructura de tres factores de la adaptación mexicana de MBI-ES es válida y confiable para ser empleada en el análisis de la educación en línea, toda vez que todas las cargas de los factores fueron representativas.

La segunda publicación identificada es la de Quiroz, Molina, Espinoza, García, Murillo y Acosta (2021) en el que se diseñó y validó un instrumento para medir la calidad de vida laboral en trabajadores de instituciones de educación superior. Dicho instrumento está compuesto por tres dimensiones y se integra por 37 ítems. Se hizo la validación del mismo para lo cual se contó con una muestra de 310 participantes. Se evaluaron tres tipos de validez: contenido, criterio y constructo. Se elaboró un instrumento para medir tres dimensiones de calidad de vida en el

trabajo: calidad de vida, gestión organizacional y desempeño organizacional, el cual consistió en un cuestionario que fue valorado a través de un grupo focal para determinar su claridad y relevancia. La validez de criterio se realizó a través de la comparación del instrumento elaborado con otros instrumentos utilizados para medir la CVT. La validez de constructo se realizó a través de un análisis factorial exploratorio, el cual se desarrolló mediante un análisis factorial y con rotación simple Varimax, con la Prueba de KMO y Bartlett. Los resultados obtenidos indican que la consistencia interna del instrumento es “buena”. Los autores concluyen que se consiguió un instrumento válido y confiable para medir la CVT en instituciones de educación superior, que puede ser utilizado para realizar diagnósticos institucionales.

El tercer y último estudio revisado fue el de Lobato (1999) en el que la autora desarrolló un indicador de la calidad de vida en el trabajo en actividades académicas en una universidad particular. Éste consistió en el desarrollo de cuatro objetivos: a) la adaptación del instrumento “Encuesta para el Diagnóstico del trabajador” a las actividades de docencia e investigación de la universidad donde se desarrolló el estudio, b) analizar la validez y confiabilidad de dicho instrumento, c) evaluación del modelo de motivación a través de las características del puesto y d) medir la CVT de los profesores de la universidad en la que se desarrolló el estudio.

Los participantes fueron 82 profesores, 45 de los cuales contestaron los instrumentos presentados en función de sus labores de investigación, mientras los restantes lo hicieron en razón de sus labores de docencia.

Los resultados obtenidos por la autora apuntan a que el “modelo de motivación a través de las características del puesto” utilizado para el desarrollo del indicador, se ve reflejado en la operatividad de la universidad estudiada, a excepción de solo algunas de las relaciones de las

dimensiones asociadas a experimentar la labor como significativa. Dichas relaciones fueron: variedad de habilidades, identidad de la tarea e importancia de la tarea.

En cuanto obtenido para la medición de la calidad de vida en el trabajo, se encontró que aún debe mejorarse en dos dimensiones: autonomía e intensidad de la necesidad de autorrealización. No obstante, en general se observa que tiene buenas características de confiabilidad y validez.

Se encontró buenos niveles de calidad de vida en el trabajo en las tareas de docencia e investigación en la universidad estudiada, recordando que el instrumento de evaluación utilizado no es suficientemente discriminante en cuanto a motivadores contextuales.

Por último, Lobato identificó que los profesores pueden redefinir sus propios puestos de trabajo, sin embargo, no hay suficiente claridad sobre cómo desarrollar dichos procesos, lo que ocasiona confusión en ellos.

La autora recomienda hacer evaluaciones sistemáticas de la CVT en la universidad donde desarrolló su estudio, además de ampliar este tipo de investigaciones a otras IES. Propone continuar explorando el modelo de motivación a través de las características del puesto como una forma de comprender mejor la motivación en los trabajadores de las IES, incidir en ella, y mejorar con ello la calidad en la educación.

3.2.4 Perfiles y condiciones de los docentes como trabajadores en contextos mediados por tecnologías digitales.

El trabajo en el que se describen perfiles y condiciones de los docentes como trabajadores en contextos mediados por tecnologías digitales fue publicado en 2019 por la Organización Internacional del Trabajo, y consiste en un informe que lleva por nombre, “Las

plataformas digitales y el futuro del trabajo: Cómo fomentar el trabajo docente en el mundo digital”. En dicho texto se describen las características de los docentes como trabajadores, su situación laboral, los riesgos y oportunidades a las que se exponen al atender a audiencias geográficamente dispersas y a través de aplicaciones, así como las principales plataformas de asignación de tareas. Dicho estudio fue aplicado a 3500 trabajadores de 75 países del mundo que participan en cinco plataformas digitales dedicadas a la asignación de micro tareas.

A partir de los resultados identificados con la búsqueda realizada, se concluye que se han realizado una gran diversidad de estudios sobre la calidad de vida en el trabajo en el ámbito educativo, siendo que la mayoría de ellos consisten en la realización de diagnósticos de los cuales se desprenden sugerencias para ser consideradas por las instituciones en favor de la salud mental de los trabajadores de la educación. Es posible decir que la mayoría de los trabajos está orientado a la atención de las y los docentes, identificándose poca documentación orientada a la atención de trabajadores con funciones distintas a la docencia que colaboran en las instituciones educativas. Asimismo, es importante señalar que no se identificaron trabajos en los que se documenten propuestas de intervención para favorecer la calidad de vida en el trabajo con personal del ámbito educativo. Esto, aun cuando todos los trabajos revisados concluyen que es relevante plantear estrategias de acción y seguimiento de la mejora de la CVT en las instituciones educativas.

3.3 Juegos serios, acompañamiento psicosocial y calidad de vida en el trabajo

Como se indicó al inicio de este capítulo, se encontró cuatro estudios en los que se analiza el empleo de juegos serios en el acompañamiento psicosocial, pero no necesariamente para favorecer la calidad de vida en el trabajo. El primero de estos estudios describe los resultados de

su uso para la valoración psicológica de dos medidas conductuales de impulsividad (Shih y Peña, 2017); el segundo, describe los efectos de su uso en el desarrollo de habilidades cognitivas en adultos mayores (Moyano et al 2019); el tercero es referente a su impacto en el desarrollo de habilidades prosociales en testigos de ciberacoso (Ferreira, et al 2022); finalmente, el cuarto versa sobre su empleo para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional para el equilibrio interior y la calidad de vida (Papoutsis, Drigas y Skianis,2022) siendo este el último el único de interés para el presente estudio, sobre todo debido a que consiste en la elaboración de una revisión de la literatura sobre dicho tema.

Papoutsis, Drigas y Skianis (2022) señalan que el desarrollo de juegos serios empleando tecnologías para potencializar habilidades propias de la inteligencia emocional es de suma importancia ya que ésta impacta de manera positiva en todos los ámbitos de la vida de las personas. En total analizaron 14 artículos científicos publicados entre 2010 y 2021. Dichos autores señalan que el uso de juegos serios puede traer beneficios importantes para: 1) el desarrollo de habilidades del siglo XXI (comunicación, colaboración, herramientas sociales y culturales, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas, empatía, entre otras), refiriendo los trabajos de Karyotaki y Drigas (2016); Romero et al. (2015) y Torres et al. (2020); y 2) el desarrollo de habilidades emocionales, refiriendo a Behbahani et al. (2020); McGregor y Bonnis, (2016), lo cual impacta favorablemente en la calidad de vida. Otros beneficios, que tiene que ver con ciertas particularidades en el diseño de los juegos serios, pueden ser en los campos de la percepción, la cognición, el desarrollo emocional y la motivación, refiriendo con ello a Connolly et al. (2012).

Papoutsis, Drigas y Skianis (2022) señalan que la concepción de los juegos serios a lo largo de los años cada vez apunta más a la búsqueda de un equilibrio entre aprendizaje y procesos de entretenimiento, en el ánimo de brindar experiencias de goce y disfrute para la

infancia. La metodología que siguieron consistió en la realización de una búsqueda de estudios realizados entre 2010 y 2021 usando las siguientes palabras clave: “*serious games*”, “*emotional intelligence*”, “*emotional intelligence skills*”, “*empathy*”, “*autism*”, “*special educational needs*”. De entre los resultados obtenidos, excluyeron todos aquellos estudios en los que no hubiera relación entre juegos serios y desarrollo de habilidades emocionales. Sus resultados fueron divididos en tres apartados: 1) juegos serios e inteligencia emocional, 2) juegos serios y empatía y 3) juegos serios, inteligencia emocional y necesidades educativas especiales.

En cuanto a juegos serios e inteligencia emocional, identificaron varios videojuegos cuyos usos han sido explorados para el desarrollo de este tipo de inteligencia como son: “e-Estesia”, estudiado por (Mena-Moreno et al., 2021); “My Brain Works”, estudiado por (Berenbaum et al. 2020); FLIGBY, estudiado por Almeida et al. (2019); Spook, estudiado por Cejudo et al. (2019); “Hall of héroes”, explorado por DeRosier & Thomas (2019); “Emotion detectives”, estudiado por (Koivula et al. 2017); y World of war, estudiado por Herodotou et al. (2011).

En relación a juegos serios y empatía, los autores identificaron tres juegos desarrollados para promover comportamiento pro-social y empatía en diferentes contextos: “Com@Viver”, estudiado por Ferreira et al. (2021); “World of Empa”, estudiado por Sterkenburg et al. (2019) y Tappetina, estudiado por (Skaraas et al. 2018).

En cuanto a juegos serios, inteligencia emocional y necesidades educativas especiales los autores encontraron que Hassan et al. (2021) han revisado el uso de 40 juegos serios entre 2000 y 2019 para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional con personas que viven con trastorno del espectro autista. Otros autores que identificaron con una línea de trabajo similar fueron Grossard’s et al. (2017), quienes analizaron el uso de juegos serios y varias herramientas digitales para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional con niños con autismo

encontrando resultados favorables. Entre los juegos serios desarrollados en relación a necesidades educativas especiales, los autores identificaron los siguientes: EmoTEA, estudiado por Garcia-Garcia et al. (2021); CISELexia (Computer-Based Method for Improving Self-Awareness in Children with Dyslexia) estudiado por Rahmawati et al. (2019 como se citó en Hassan, et al 2021); “Island” estudiado por (Fernández-Aranda et al. 2012) y seis multimedia interactivos diseñados por Nakpong et al. (2019) para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional con personas sordas o con debilidad auditiva.

Los autores concluyen que el uso de juegos serios se ha extendido rápidamente en el campo de la educación, que en general ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de habilidades emocionales, así como de otras habilidades del siglo XXI y que pueden aplicarse en diferentes ámbitos como la milicia, el gobierno y la salud. Asimismo, indican que el uso de juegos serios y tecnologías es cada vez más extendido y útil en el campo de la educación, que su uso puede ser una alternativa original y divertida a otros métodos de enseñanza dirigidos a la infancia y que la retroalimentación es un elemento sustancial que subyace a sus beneficios.

Como áreas de oportunidad para la continuidad de estudios sobre juegos serios y desarrollo de habilidades emocionales, los autores proponen el desarrollo de investigaciones para estudiar de forma sistemática si el desarrollo de dichas habilidades puede transferirse a diversos contextos en la vida personal de las personas, y no solo al emplear los juegos serios en el contexto de las investigaciones realizadas.

A partir de esta revisión, se concluye que existe una gran cantidad de artículos en los que se da cuenta de estudios alusivos al uso de juegos serios en educación, principalmente videojuegos, con impacto favorable en habilidades emocionales; lo cual contribuye a mejorar la calidad de vida. Sin embargo, no se encontraron artículos específicos sobre su empleo en el

acompañamiento psicológico y psicosocial para fomentar la calidad de vida en el trabajo. De lo anterior se desprende que existe un área de oportunidad interesante en relación a este último tema.

3.4 Consideraciones finales sobre el estado del arte

En cuanto a la relación entre tecnologías y calidad de vida en el trabajo, los estudios revisados coinciden en que la incorporación de tecnologías al ámbito laboral trajo consigo modificaciones en la inserción laboral, así como la aparición de enfermedades ligadas a los procesos de adaptación a las mismas. Sin embargo, también coinciden en que hacer estrategias apropiadas para incorporarlas pueden impactar de manera favorable en la productividad y también en la calidad de vida y la salud del trabajo de las y los trabajadores. La generación de sistemas para atender los factores de riesgo en el trabajo, así como de aplicaciones tecnológicas como recursos inmersos en dichos sistemas, como es el caso de la empresa MUTUAL documentado por Gallego (2020, 2015) abren un área de interés en la exploración del uso de tecnologías como mediadores en estrategias desarrolladas para la promoción de la salud en el trabajo.

En relación a la promoción de la calidad de vida en el trabajo con trabajadores del ámbito de la educación, a partir de la revisión de la literatura realizada se concluye que, la mayoría de los estudios identificados evalúan la calidad de vida en el trabajo de las y los docentes (sobre todo de nivel universitario), mientras que hay poca documentación dedicada a trabajadores de otros perfiles (diseñadores instruccionales, tutores virtuales, programadores, entre otros), además de que esos trabajos en su mayoría se orientan a la realización de mediciones, y no de propuestas de intervención. Estos resultados ponen de manifiesto la relevancia de atender el análisis de la calidad de vida en el trabajo en el ámbito educativo con todos los trabajadores (no

solo los docentes) y de todos los niveles educativos (tanto en la educación tradicional, como en la educación virtual), así como de generar propuestas de acción que puedan ser referentes para la promoción de la salud mental en este ámbito.

En otro tenor, los estudios revisados en cuanto a juegos serios y calidad de vida, han demostrado que el uso de dichos juegos (digitales principalmente) ha resultado eficiente para el desarrollo de habilidades emocionales y habilidades del siglo XXI, lo cual impacta favorablemente en la calidad de vida. Sin embargo, aún es necesario explorar y comprobar la transferencia de dichas habilidades a la vida cotidiana y, de acuerdo al tema que interesa en este estudio, a la calidad de vida en el trabajo en las y los profesionales de la educación virtual, lo que abre posibilidades de transferir hallazgos del ámbito educativo multimodal, al área de la psicología del trabajo, permitiendo el diálogo entre ambos campos disciplinares.

Así pues, derivado de la revisión de la literatura realizada, se considera que los juegos serios se constituyen como una alternativa apropiada para la promoción de los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo, de profesionales del campo de la educación multimodal, ya que han resultado eficientes para el desarrollo de habilidades emocionales ligadas a la calidad de vida, aunque no se ha explorado su uso desde el ámbito de la psicología del trabajo. Lo anterior en el entendido de que el juego serio por sí mismo no es suficiente para lograr un impacto favorable en la salud del trabajo de las y los trabajadores, sino que debe diseñarse e implementarse considerando estrategias sistemáticas para la promoción de los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo desarrolladas por especialistas en el tema, con un enfoque sociocrítico para favorecer la reflexión colectiva como impulso del autoanálisis y autogestión.

IV. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Promoción de la calidad de vida en el trabajo desde la salutogénesis

El enfoque de la salutogénesis, de acuerdo con Orozco, Bravo, Ruvalcaba, Ángel, Vázquez, y Vázquez (2022) ha sido promovido por instancias, como, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) organismo que “ha resaltado la necesidad de mantener una visión que vaya más allá de la prevención, al promover que los entornos laborales provean condiciones orientadas al desarrollo y bienestar de los trabajadores” (Orozco et al, 2022, p. 43). Asimismo, dichos autores señalan que este enfoque ha sido asumido también por las universidades, debido a la propagación de investigaciones orientadas al análisis y promoción de factores psicosociales favorables para la salud y bienestar de los docentes universitarios.

Rivera, Ramos, Moreno y Hernán (2011) identifican al estadounidense Aaron Antonovsky como el responsable del desarrollo del modelo salutogénico o salutogénesis, el cual tuvo sus orígenes en el estudio de la salud de supervivientes de campos de concentración posterior a la segunda guerra mundial. Antonovsky rechaza que la salud y la enfermedad sean mutuamente excluyentes, por el contrario, considera que son los extremos de un continuo y que la salud es un proceso inestable, de autorregulación activa y dinámica, en lugar de un equilibrio pasivo (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011), es decir los seres humanos presentamos tendencia a perder un estado organizado y también la capacidad de regresar al mismo, lo cual explicó usando el término “entropía”.

Rivera, Ramos, Moreno y Hernán (2011) señalan que Antonovsky acuñó los términos “Recursos Generales de Resistencia” (RGR) y “Sentido de Coherencia” para desarrollar su modelo. Los primeros son factores inherentes y externos a las personas, de carácter biológico, material y psicosocial que posibilitan percibir la vida como coherente, estructurada y

comprensible. Ejemplo de los RGR son: “el dinero, el conocimiento, la experiencia, la autoestima, los hábitos saludables, el compromiso, el apoyo social, el capital cultural, la inteligencia, las tradiciones y la visión de la vida” (Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011, p. 131). El Sentido de Coherencia (SOC) (Sense of Coherence) es la capacidad de las personas para usar los RGR, y se integra por tres componentes: el cognitivo (comprensibilidad), el instrumental o de comportamiento (maneabilidad) y el motivacional (significatividad).

De acuerdo con estos mismos autores, en 1986, con la proclamación de la carta de Ottawa se estableció la Promoción de la Salud como el objetivo de las políticas de salud pública, lo cual significó que la atención debía enfatizarse en desarrollar y potenciar recursos de salud para las personas, enfoque compatible con el modelo salutogénico de Antonovsky debido a que presta mayor atención a la búsqueda de soluciones, y se reconoce la existencia e importancia tanto de los recursos generales de resistencia como del sentido de coherencia.

Rivera, Ramos, Moreno y Hernán (2011) refieren que Antonovsky hizo uso de la metáfora llamara “el río de la vida” para comparar su modelo con el enfoque patogénico, así como otros enfoques en salud. En esta metáfora, se hace alusión a un río embravecido que representaría el estado de enfermedad. Desde el enfoque patogénico, el objetivo de los esfuerzos en salud debería ser rescatar a las personas del río, sin considerar las razones por las que llegaron al mismo o por las cuales no pueden nadar en él. Desde el enfoque de protección de la salud y prevención de enfermedades, los esfuerzos deberían orientarse a dos acciones: proteger, evitando los riesgos de caer al río colocando, por ejemplo, barreras a su alrededor (informar a la gente para que evite enfermarse) y prevenir otorgando herramientas como, por ejemplo, un chaleco salvavidas, para evitar que las personas se ahoguen (apelar a la intervención activa de la gente). Desde el enfoque de Educación para la Salud y Promoción de la salud, las acciones en salud deberían orientarse a “enseñar a nadar” y la responsabilidad de las mismas se

extendería a toda la sociedad, en lugar de solo al sector salud. Los profesionales deberían orientar sus esfuerzos a promover que las personas puedan tomar decisiones con fundamentos sólidos en relación a su salud. Al superar los tres enfoques descritos con esta metáfora, se esperaría que las personas pudieran reconocer una mejora en su percepción de salud, bienestar y calidad de vida.

Para comprender mejor esta metáfora, Eriksson y Lindstrom (como se citó en Rivera, Ramos, Moreno y Hernán, 2011) aclaran que en el enfoque patógeno el río desembocaría en una cascada, fluiría “hacia abajo”. En el enfoque salutógeno, el río fluiría de manera horizontal, si bien estaría caracterizado por la existencia de una cascada a lo largo del mismo, por lo tanto, el río siempre estaría lleno de “riesgos” pero también de recursos para navegar en él.

Considerando el modelo salutógeno como referente, la promoción de la calidad de vida en el trabajo debería orientarse a favorecer el aprendizaje acerca de la salud a través de la intervención de profesionales para ofrecer opciones a las personas para la toma de decisiones. Esto es, se reconocería que todas las personas se ubican en diferentes puntos del “río de la vida”, siendo así, un continuo de salud-enfermedad laboral y cuentan con diferentes recursos generales de resistencia, así como diferentes niveles de sentido de coherencia para usarlos, por lo que la labor del psicólogo del trabajo sería favorecer que las personas identifiquen en qué punto se encuentran, de qué recursos disponen, y su capacidad para usarlos, de manera que tomen decisiones de manera fundamentada en relación a su salud laboral.

La calidad de vida en el trabajo o calidad de vida laboral, se encuentra íntimamente ligada a la salud laboral, y existen diversas perspectivas para su abordaje. En relación a sus orígenes, Camacaro (2010) señala que:

Los estudios e investigaciones de “La Calidad de Vida en el Trabajo”, tienen antecedentes en la década de los años 70, y adquieren mayor importancia en el contexto de tratados internacionales, disposiciones y acuerdos, dirigidos a legitimar el derecho a la protección del trabajo, particularmente sus efectos en un mejoramiento cualitativo de las condiciones sociolaborales del personal empleado en la producción y los servicios. (s/p)

Es posible partir de la idea que “el concepto de CVL es multidimensional y está relacionado con los aspectos más relevantes para la satisfacción, la motivación y el rendimiento laboral de los trabajadores” (Casas et al., 2002, p. 157).

Las aportaciones de Segurado y Aguilló (2002) respecto al origen de este constructo, se basan en que:

La preocupación por la calidad de la vida en el trabajo (CVL) cobra un especial interés en la década de los años 70 en los EE.UU., donde alcanza el reconocimiento social e institucional gracias a las actuaciones del «Movimiento de CVL». Las reivindicaciones de este nuevo movimiento parten de la necesidad de humanizar el entorno de trabajo prestando especial atención al desarrollo del factor humano y a la mejora de su calidad de vida. A partir de este momento, el tema de la calidad de vida laboral se populariza tanto en los EE.UU. como en Europa, donde la trayectoria y los matices que adquiere el movimiento se alejan de los planteamientos iniciales ligados a la corriente del Desarrollo Organizacional (DO), para recibir los influjos del enfoque Socio técnico y de la Democracia Industrial (DI). Debido a tales diferencias ideológicas, el estudio de la calidad de vida laboral en Europa se identifica con la corriente de la humanización del trabajo, mientras que en los EE.UU. fiel a sus orígenes mantiene su denominación inicial como movimiento de CVL (Walton, 1973; Davis y Cherns, 1975; Suttle, 1977; Nadler y Lawler, 1983; Delamotte y Takezawa, 1984; entre otros) (p. 828).

Como se puede observar, existen dos corrientes con diferentes perspectivas, una de ellas es la corriente estadounidense, en la que se entiende a la “CVT como conjunto de características

objetivas del ambiente o situación de trabajo” (Duro, 2013, p. 34), y por el otro lado se encuentra la corriente europea, la cual concibe a la “CVL como estado psicológico del trabajador a consecuencia del trabajo” (Duro, 2013, p. 34).

Por su parte, Camacaro (2010) menciona que:

La epistemología de la calidad de vida en el trabajo se presenta como consecuencia del conjunto de fenómenos y procesos económicos, políticos, sociales, culturales, educativos, tecnológicos, entre otros, los cuales afectan la forma en que las funciones de las organizaciones se presentan ya sean caracterizadas por la rigidez de las estructuras, que abordan las diferentes áreas: económicas, sociales, políticas, culturales, entre otras, que resultan incapaces de absorber las incertidumbres derivadas de los cambios, dificultan en vez de facilitar. (s/p)

Para Segurado y Aguiló (2002):

El objetivo primordial de la CVL estriba en alcanzar una mayor humanización del trabajo a través del diseño de puestos de trabajo más ergonómicos, unas condiciones de trabajo más seguras y saludables, y unas organizaciones eficaces, más democráticas y participativas capaces de satisfacer las necesidades y demandas de sus miembros además de ofrecerles oportunidades de desarrollo profesional y personal (p. 831).

Ahora bien, en los trabajos de Patlán (2017), se retoman las aportaciones de Martel y Dupuis (2006), donde se sustenta que no existe un consenso en cuanto a la definición de este constructo, sin embargo, se identifica que existe un consenso respecto a que se trata de un constructo con dimensiones objetivas y subjetivas que tiene una relación indisociable con la calidad de vida (p. 72).

Segurado y Aguiló (2002) definen tales condiciones objetivas y subjetivas de la CVT de la siguiente manera:

Lo objetivo y lo subjetivo del entorno de trabajo: la calidad de vida laboral depende de todos aquellos elementos constitutivos el medio ambiente de trabajo (condiciones ambientales, organización del trabajo, contenido del puesto, horarios, salario, salud y seguridad laboral, ritmo de trabajo, etc.), la calidad de vida laboral por tanto depende de la naturaleza y características de las condiciones de trabajo. La dimensión subjetiva se refiere al conjunto de percepciones y experiencias laborales que, de manera individual y colectiva, originan realidades laborales características dentro de un mismo contexto organizacional. Este proceso de construcción sociocognitiva del medio laboral surge de un complicado sistema de relaciones y modos de interacción que establecen los individuos entre sí, y que les permite definir y operar (transmitir valores y creencias, compartir actitudes y pautas de comportamiento, construir símbolos y significados...) dentro de esa realidad laboral construida con el propósito de mejorarla (promoción de la calidad de vida laboral) (p. 828).

En cuanto a la medición del constructo en un entorno socio-laboral específico, sería equivocado no mirar las condiciones objetivas y subjetivas inherentes a la percepción de la calidad de vida en el trabajo, pero si es posible orientar los esfuerzos hacia la promoción de la salud en el trabajo como eje rector desde una perspectiva europea, en otras palabras, se puede trabajar con una orientación cargada al mejoramiento del estado psicológico de las personas en su ambiente de trabajo.

Para profundizar más respecto a esta idea, Segurado y Aguilló (2002) refieren que:

La perspectiva de la calidad de vida laboral psicológica muestra mayor interés por el trabajador, desarrollando un microanálisis de aquellos elementos puntuales que constituyen las distintas situaciones de trabajo en las que participa directamente el individuo. Mientras esta corriente teórica señala la importancia de los aspectos subjetivos de la vida laboral y, por tanto, concede al trabajador un papel destacado, la perspectiva de la calidad del entorno de trabajo subordina tales aspectos a las condiciones de trabajo y a los elementos estructurales de la organización (p. 828).

Duro (2013) afirma que:

El conjunto de aportaciones y acontecimientos que se han venido sucediendo, atestiguan que la CVL procede de una concepción del trabajador como ciudadano con derechos. Específicamente, un ciudadano con derecho a ser tratado con consideración, a tener la formación adecuada y a recibir un trato justo, según sus méritos, en la organización (p. 33).

Otro elemento de alta relevancia de Segurado y Aguiló (2002), es que:

La vida laboral se ve afectada no solamente por factores intrínsecos al entorno de trabajo, sino también por todo lo que acontece en otras áreas extra laborales que conforman la cotidianidad de los individuos (la familia, los amigos, la red de contactos, el ocio y el tiempo libre). Esta interdependencia da lugar a una estrecha vinculación entre lo laboral y lo extra laboral que, además de condicionar la calidad de vida laboral, también determina los modos de vida y el estatus social de los individuos. (s/p)

Arias (2017) refiere que, si bien mucho se ha escrito y publicado sobre el estrés, considerado como uno de los problemas graves de las sociedades actuales, poco se ha investigado sobre la felicidad y la satisfacción (p. 10).

En el presente estudio, se ha tomado como referente teórico la siguiente concepción de Juana Patlán, sobre la CVT:

Es un constructo multidimensional y complejo que hace referencia principalmente a la satisfacción de una amplia gama de necesidades de los individuos (reconocimiento, estabilidad laboral, equilibrio empleo-familia, motivación, seguridad, entre otros) mediante un trabajo formal y remunerado (2016, p. 1)

De acuerdo con Patlán (2016) existen cuatro tipos de factores que inciden en la calidad de vida en el trabajo: factores individuales, factores del ambiente y del trabajo, factores del trabajo

y la organización, y factores del entorno sociolaboral. Cada factor está integrado por diferentes sub-factores, los cuales, sumados, dan un total de 16.

De acuerdo con Patlán (2016), los factores individuales (de carácter subjetivo), son aquellos inherentes a los trabajadores, se dividen en cinco sub-factores: SF.1 Equilibrio trabajo-familia, SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización, SF.3 Desarrollo laboral y profesional, SF.4 Motivación en el trabajo, y SF.5 Bienestar en el trabajo. A continuación se desglosan dichos sub-factores en la **Tabla 1**.

Tabla 1

Descripción factores individuales de la CVT

Factor individual	Definición conceptual del sub-factor
SF1. Equilibrio trabajo-familia	Grado en el cual el rol desempeñado en el trabajo, las demandas y presiones laborales son compatibles con los roles, demandas y presiones personales y familiares, generando un equilibrio entre el trabajador y su familia o vida personal, provocando sentimientos de estabilidad, motivación, seguridad, entusiasmo, éxito, eficacia, responsabilidad, productividad y apoyo.
SF2. Satisfacción con el trabajo en la organización	Estado emocional positivo y placentero que resulta de la percepción favorable del trabajador hacia su puesto de trabajo y las actividades desempeñadas. Esta valoración es subjetiva y está sujeta a las experiencias laborales previas.
SF3. Desarrollo laboral y profesional	Se refiere a la existencia de oportunidades que la organización ofrece al trabajador para aplicar y desarrollar sus habilidades en el trabajo, permitiéndole aprender conocimientos y desarrollar nuevas habilidades o reforzar aquellos que hayan sido adquiridos con anterioridad y que sean útiles para su desempeño y desarrollo laboral con la posibilidad de ascender de puesto de acuerdo a las capacidades, conocimientos, resultados y méritos laborales del trabajador contribuyendo a que el trabajador tenga una carrera y perspectiva laboral de largo plazo en la organización.

SF4. Motivación en el trabajo	Conjunto de impulsos, deseos y expectativas que tienen los trabajadores para satisfacer sus necesidades personales, laborales y profesionales y alcanzar sus objetivos mediante el desempeño de su trabajo. Se trata de un proceso que activa y dinamiza al trabajador presentando un comportamiento y desempeño para sentirse alegre, satisfecho, competente, activo, seguro, motivado, eficaz, entusiasmado, productivo y comprometido en el trabajo.
SF5. Bienestar en el trabajo	Estado afectivo en el cual se encuentra un trabajador en su entorno laboral, tanto en términos de activación como de grado de placer experimentado por la experiencia en sus labores.

Fuente: Patlán (2016, p. 97)

Patlán (2016) señala que el factor del ambiente y el trabajo se conforma por dos subfactores: SF6. Condiciones y medio ambiente de trabajo y SF7. Seguridad y salud en el trabajo, mismos que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2

Definición factores del ambiente y el trabajo de la CVT

Factor del ambiente y el trabajo	Definición conceptual del sub-factor
SF6. Condiciones y medio ambiente de trabajo	Conjunto de factores técnicos, organizacionales y sociales del entorno laboral y el proceso de trabajo en la cual los empleados realizan sus actividades, con influencia en el desempeño y en la salud y el bienestar físico y mental de los trabajadores. Incluye factores (físicos, químicos, biológicos, tecnológicos, de seguridad, etc.) del medio ambiente. Esto factores constituyen las demandas, requerimientos y limitaciones del puesto para el desempeño del trabajo (OIT, 1987; Nefta, 1997).
SF7. Seguridad y salud en el trabajo	Percepción del trabajador respecto al grado en el cual la organización utiliza un conjunto de medidas técnicas encaminadas a la prevención, protección y eliminación de los riesgos que ponen en peligro la salud, la vida o la integridad física de los trabajadores y el desarrollo de un trabajo saludable, lo cual propicia que el trabajo se lleve a cabo de manera segura,

	con la mínima posibilidad de que se produzcan riesgos o daños al trabajador.
--	--

Fuente: Patlán (2016, p. 97)

El factor del trabajo y la organización se conforma por cinco sub-factores: SF8. Contenido y trabajo, SF9. Retribución económica adecuada, SF10. Autonomía y control SF11. Estabilidad laboral y SF12. Participación en la toma de decisiones. En la Tabla 3 se enuncia el significado de cada sub-factor.

Tabla 3*Descripción factores del trabajo y la organización de la CVT*

Factor del trabajo y la organización	Definición conceptual del sub-factor
SF8. Contenido y trabajo	Percepción de desempeñar un trabajo interesante, con significado, variado, bien considerado y con posibilidades de tomar decisiones y de desarrollo significado del personal. El trabajo debe tener un contenido y un significado para la persona que lo realiza, el trabajo debe ser valioso y de utilidad para la organización y la sociedad en general, además de ofrecer oportunidades de aplicación y desarrollo de conocimientos y habilidades, la toma de decisiones y el desarrollo personal y laboral.
SF9. Retribución económica adecuada	Percepción del trabajador respecto a recibir de la organización una remuneración económica adecuada por los conocimientos y habilidades poseídas y aplicadas con éxito a varias tareas, así como por sus contribuciones personales y el desempeño efectuado en sus actividades laborales.
SF10. Autonomía y control en el trabajo	Percepción del grado de libertad, autonomía e independencia proporcionado al trabajador para organizar y realizar su trabajo, pudiendo tomar decisiones respecto al contenido de sus tareas (orden, velocidad, métodos), así como a la cantidad y el tipo de trabajo, incluyendo los momentos de trabajo y de descanso (ritmo, pausas y vacaciones).
SF11. Estabilidad laboral	Percepción respecto a la certidumbre para conservar y permanecer en su puesto de trabajo por el tiempo indicado en su contrato, evitando ser despedido por causas injustificadas o arbitrarias el cual preferentemente debe ser permanente o por tiempo indefinido para otorgar al trabajador seguridad, estabilidad y permanencia en su trabajo, garantizándole su desarrollo laboral, social, familiar y personal.
SF12. Participación en la toma de decisiones	Percepción de las oportunidades del trabajador para participar en la toma de decisiones del trabajo. En este caso, la organización informa y proporciona a sus empleados los medios de participación para aprovechar sus capacidades en la toma de decisiones de relevancia para el desarrollo de sus actividades laborales o la mejora de la productividad y logro de los objetivos de la organización

Fuente: Patlán (2016, p. 97)

Por último, en la Tabla 4, se definen los dos sub-factores: SF13. Relaciones interpersonales, SF14. Retroalimentación, SF15. Apoyo organizacional y SF16. Reconocimiento, propios del Factor del entorno sociolaboral, con base en Patlán (2016).

Tabla 4

Definición de los factores del entorno sociolaboral de la CVT

Factor del entorno sociolaboral	Definición conceptual del sub-factor
F13. Relaciones interpersonales	Percepción de la posibilidad que tiene el trabajador de comunicarse libre y abiertamente con sus superiores, compañeros de trabajo y personas vinculadas a la organización tales como clientes o usuarios, permitiéndole establecer vínculos de confianza y apoyo, generando un entorno de trabajo más comfortable.
F14. Retroalimentación	Grado en el cual el trabajador recibe información de sus superiores y compañeros acerca de su desempeño laboral con el propósito de evaluar la eficiencia y productividad de su trabajo a fin de permitirle conocer su rendimiento y el logro de metas y mejorar su desempeño. Cuando el trabajador recibe la información necesaria para mejorar su desempeño y rendimiento se siente seguro y motivado.
F15. Apoyo organizacional	Percepción del trabajador de sentirse respaldado por la organización y sus superiores. Refleja las creencias de los empleados respecto a si la organización valora sus contribuciones, su desarrollo laboral y profesional, considera sus objetivos y valores, escucha sus quejas, les ayudan cuando tienen un problema y confían en un trato justo, aumentando su autoestima, disminuyendo su estrés, brindándoles un sentido de pertenencia, creando un ambiente o clima de apoyo, comprensión y confianza, en el que se ayuda a los empleados a percibir la situación como menos amenazante y experimentar consecuencias menos negativas.
F16. Reconocimiento	Percepción del trabajador respecto a las acciones efectuadas por la organización y los superiores para distinguir, felicitar, estimar o agradecer el trabajo desempeñado y los logros obtenidos por el trabajador en el desempeño de sus actividades. Estas acciones llevarán a los empleados a

	sentirse alegres, satisfechos, valorados, motivados, competentes, importantes, seguros, comprometidos, eficaces y activos en el trabajo.
--	--

Fuente: Patlán (2016, p. 97)

La atención por parte de especialistas para promover los factores subjetivos (individuales: SF.1 Equilibrio trabajo-familia, SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización, SF.3 Desarrollo laboral y profesional, SF.4 Motivación en el trabajo, y SF.5 Bienestar en el trabajo), sin duda converge con el planteamiento de la salutogénesis, que promueve el desarrollo del sentido de coherencia para aprovechar los recursos generales de los que se dispone para que las personas tengan un rol activo en su toma de decisiones en relación a su salud. Debido a ello, en la presente I-A se eligió el modelo de Patlán (2016) como fundamento teórico para delimitar y significar a los factores subjetivos, en palabras de Patlán (2016), los factores individuales.

4.2 Juegos serios mediados por tecnologías

Para iniciar la reflexión sobre las posibilidades de uso de juegos serios en el acompañamiento psicosocial, se presenta en primer término, qué es “juego”. Carreras (2017) refiere al historiador Johan Huizinga, quien, en 1938, con la publicación de su libro “Homo ludens” expuso al juego como un fenómeno cultural en el que se reivindica al hombre que juega, al mismo nivel que el hombre que fabrica y el hombre que piensa. De acuerdo con Huizinga (1972, 45 como se citó en Carreras, 2017) el juego se caracteriza por ser ejecutado como una acción voluntaria en la que se actúa es “como si” y que es sentida como “fuera de la vida corriente”, la cual puede hacer que quien juega se mantenga absorto en la acción a pesar de no ligarse a ella intereses materiales ni obtención de algún “provecho”. Se caracteriza también por desarrollarse en un plazo y lugar determinados, obedeciendo reglas establecidas, y permitiendo la generación de “asociaciones que tienden a rodearse de misterio para disfrazarse y para destacarse del mundo habitual.” (Huizinga, 1972, como se citó en Carreras, 2017, p. 110).

La incorporación del juego en las actividades educativas ha sido nombrado como gamificación, y puede ser comprendida de dos maneras: por un lado, como una metodología en la que “el juego se entiende como un recurso para conseguir un resultado” (Carreras, 2017, p. 110), por otro, se entiende que hay un aspecto lúdico en toda tarea a realizar, así como en la forma en la que le hacemos frente, esto es, en la actitud con la que se puede identificar lo lúdico en aquello que no se reconoce socialmente como juego. Desde esta segunda visión la gamificación consiste en identificar los elementos lúdicos que puede hacer un juego de una tarea, en ese sentido, los juegos serios son una forma de concretar la gamificación, por lo que “no toda gamificación consiste en un “juego serio” pero sí podríamos considerar que todo “juego serio” es una actividad de gamificación en la medida en que comparte los objetivos de esta” (Carreras, 2017, p. 112).

Existen otras tantas concepciones de los juegos serios, como la explicada en los trabajos de Londoño y Rojas (2021) quien da cuenta de la aparición del término “juegos serios” en los siguientes términos:

El término “juegos serios”, fue usado y definido por primera vez por el autor Clark Abt en 1970; quien era un investigador estadounidense durante la guerra fría y tenía como objetivo el uso de juegos para entrenar y educar, de ésta manera, Abt definió los juegos serios como: “juegos que tienen un explícito y cuidadosamente pensado propósito educativo y no están destinados a ser jugados principalmente por diversión; lo cual no significa que los juegos serios no sean, o no deban ser entretenidos”; desde entonces son numerosas las definiciones y derivaciones que surgen con respecto a los juegos serios y en general, juegos diseñados con propósito principalmente educativo. (p. 124)

Otras definiciones sobre este término, son las sugeridas por Silva (2020), Breuer y Bente (2010), Michael y Chen (2006) y Zyda, (2005), todos ellos citados en Londoño y Rojas (2021) presentadas en la Tabla 5.

Tabla 5

Definiciones de los juegos serios

Autores	Aportación
Silva (2020)	Guardan una relación en su característica principal y es que estos juegos son utilizados para más que diversión, dado que son particularmente útiles, ya que promueven la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje en comparación con métodos de enseñanza tradicionales.
Breuer y Bente (2010)	Son juegos en los cuales el propósito educativo no es evidente, sin embargo, logran educar en aspectos específicos.
Michael & Chen (2006)	Los juegos que no tienen al entretenimiento, el disfrute y la diversión como propósito principal.
Zyda, (2005)	Un concurso mental jugado con una computadora, de acuerdo con reglas específicas y que utiliza entretenimiento para promover entrenamiento gubernamental o corporativo, educación, salud, políticas públicas y objetivos de comunicación estratégica.

Fuente: elaboración propia

De una forma u otra, todas las definiciones identificadas sobre juegos serios pueden clasificarse en alguna de las dos perspectivas sobre la gamificación sugeridas por Carreras (2017). Ahora bien, para profundizar en la comprensión de qué son los juegos serios, es importante considerar que, debido a la acelerada integración de tecnologías digitales en educación, éstos actualmente se desarrollan principalmente a través de videojuegos o de entornos virtuales para el aprendizaje, lo que los hace propicios para ser implementados de manera virtual o incluso de forma multimodal. Carreras (2017), de hecho, define a los juegos serios como “videojuegos desarrollados no con el propósito de que resulten entretenidos, sino con una finalidad educativa o formativa” (p.112). Esta misma autora, refiere que, para Ripoll, los

juegos serios pueden “entenderse como un desarrollo tecnológico de aquella preocupación pedagógica que comparten muchos docentes por la necesidad de incorporar a sus clases un componente motivador y estimulante que garantice la atención y el interés de sus estudiantes” (p. 112).

Otro aspecto a tomar en cuenta para su comprensión, es la finalidad que tienen los juegos serios. Sobre esto, Sandí y Bazán (2020, p. 359) como se citó en Sandí y Bazán (2021) señalan que los juegos serios se pueden utilizar para maximizar diferentes áreas de conocimiento, facilitar el aprendizaje, apoyar los procesos de instrucción, promover cambios de actitud o comportamiento, generar emociones, maximizar la adquisición de habilidades y/o competencias, entre otros. Asimismo, se encontró que existen diferentes trabajos en donde se clasificaron los juegos serios en siete categorías (salud, publicidad, educación, formación, ciencia e investigación, producción y empleo) y relacionaron sus usos potenciales con siete ámbitos de aplicación (Gobiernos y ONG, Defensa, Sistemas de Salud, Marketing y Comunicaciones, Educación, Empresas e Industria). (Sawyer y Smith, 2008, como se citó en Ochoa y Chalmeta, 2020, p. 246), a partir del trabajo de Marcano (2008), es posible señalar las áreas de uso y el sentido que se les da a los juegos serios, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6

Principales usos de los juegos serios

Área de uso	Aplicabilidad
Militar	Esta área ha sido pionera en el uso de juegos y simuladores.
Política	Han estado empleando videojuegos para entrenar, informar y persuadir a la población (principalmente en Estados Unidos).
Empresariales-corporativos	Este tipo de herramientas se emplean para entrenar en habilidades específicas (ejemplo: manejo de un software), habilidades para las relaciones interpersonales, de comunicación o de estrategias.

Salud	Esta área también se ha valido especialmente de las simulaciones para el entrenamiento de los estudiantes de medicina y personal paramédico.
Educación	En los juegos serios el contenido a enseñar es lo prioritario, además abarcan otros ámbitos como se ha mencionado antes: el entrenamiento a través de simuladores, la información, la publicidad. (Michael y Chen, 2006; Multimediamachine, s/f; Sociedad 2.0, s/f).
Religión	Videojuegos que se han creado con una perspectiva religiosa cuyo objetivo es transmitir lecciones bíblicas.
Artes	Pretenden estimular la creatividad, y simular las posibilidades del diseño en la vida real.

Fuente: elaboración propia con base en Marcano (2008)

En la presente I-A se ha tomado como fundamento la segunda perspectiva propuesta por Carreras (2017), en relación a los juegos serios como una forma de concreción de la gamificación, por lo que se asume que deben buscar la estimulación de la atención e implicación de los participantes y desarrollar experiencias de aprendizaje altamente significativas usando no necesariamente juegos como meros recursos, sino aprovechando los elementos más gratificantes de éstos para desarrollar actividades educativas. Se reconoce que pueden aplicarse en todos los ámbitos de la vida, como lo es el acompañamiento psicosocial para fomentar la salud ocupacional desde la psicología del trabajo. Asimismo, se acepta que, si bien los juegos serios son empleados en intervenciones psicosociales para el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas, son en mayor medida usados en el campo de la educación para el aprendizaje de contenidos específicos. Es por ello que los principales referentes para el desarrollo del juego serio puesto en marcha en la I-A tienen sus orígenes en los resultados de experiencias de gamificación aplicada a la educación.

Debido a las características del contexto actual, en el que las tecnologías tienen un papel protagónico, en la presente I-A se asume la concepción de los juegos serios como una concreción de la gamificación materializada en “sistemas que buscan, en primer lugar, motivar y entretener

a los estudiantes mientras brindan adicionalmente un carácter educativo para lograr objetivos de aprendizaje, resolver problemas, aprender un tema específico o desarrollar habilidades” (Álvarez, Salazar y Ovalle, 2020, p. 88).

En este escenario, para el desarrollo adecuado de un juego serio, es importante distinguir dos aspectos de la gamificación: las “mecánicas” y las “dinámicas” (Carreras, 2017). Las mecánicas son todos aquellos componentes que al manifestarse de manera conjunta hacen que la experiencia sea atractiva para los jugadores (acciones, comportamientos, técnicas, mecanismos de control –reglas-). Las mecánicas se concretan, por ejemplo, en: sistemas de puntuación, avatares, retos, etc. Las dinámicas son los efectos psicológicos que se despiertan en los jugadores (motivaciones y deseos). Las dinámicas pueden buscar despertar o despertar efectos como sana competición, necesidad de expresar la autonomía e, incluso, la propia identidad (p. 113). En educación, de acuerdo con Carreras (2017) la combinación de diversas mecánicas y dinámicas da lugar a que existan múltiples estrategias para gamificar asignaturas, entre las cuales destacan las siguientes: a) La elaboración de historias, narrativas o universos a manera de eje rector de las actividades de aprendizaje, b) La introducción de elementos de personalización, c) Los sistemas de retroalimentación, d) Las misiones y retos, e) Los desafíos, f) La interactividad y g) Los sistemas de premios.

Entre los beneficios atribuidos a las metodologías gamificadoras, se ha señalado que, al emplearlas, el profesor pueda aprovechar “la carga psicológica intrínseca del juego en aras de potenciar dichos procesos cognitivos y conseguir que el alumno se active en la dirección correcta, así como impedir que decaiga su conducta pese a encontrar dificultades en su realización”, (García y Doménech, 1997, como se citó en García et al 2021, p. 45).

Otros beneficios, son los planteados por Papoutsis, Drigas y Skianis (2022), quienes han señalado que el uso de juegos serios puede favorecer: 1) el desarrollo de habilidades del siglo XXI (comunicación, colaboración, herramientas sociales y culturales, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas, empatía, entre otras), 2) el desarrollo de habilidades emocionales, y c) otros beneficios, que pueden ser en los campos de la percepción, la cognición, el desarrollo emocional y la motivación.

Ahora bien, para comprender por qué los juegos serios tienen ese tipo de impacto positivo, es importante identificar los elementos que los caracterizan y sus relaciones con el aprendizaje y el desarrollo del talento humano. A este respecto, Sandí y Bazán (2020, p. 359) como se citó en Sandí y Bazán (2021) señalan que la principal característica de un juego serio es que es atractivo, interactivo, entretenido-dinámico, motivador, desafiante, fácil de usar, estimula la cooperación, el razonamiento y el pensamiento crítico (p. 3).

Por su parte, Crawford (2005) como se citó en Ochoa y Chalmeta (2020) enuncian que distintos trabajos académicos y esfuerzos institucionales se han dedicado a analizar en profundidad el vínculo entre juegos serios y aprendizaje, encontrando que, a través de la repetición, la estimulación sensorial, la competencia y la retroalimentación inmediata se pueden obtener importantes resultados en el aprendizaje individual y colectivo (p. 245).

García, Cara, Martínez y Cara (2021) señalan que el juego serio fomenta la curiosidad en los participantes, lo que favorece la activación de un buen estado anímico del estudiante. Se atribuye a este estado una mejor disposición que facilita la adquisición de los contenidos.

La repetición, estimulación sensorial, la competencia, la retroalimentación inmediata, su atractivo, interacción y el entretenimiento, motivación y facilidad de uso, podrían ser, entonces, los elementos de los juegos serios que favorecen una mejor disposición al aprendizaje, así como

un incremento en la motivación, entendida como “el proceso cognitivo que determina qué elementos o creencias nos acercan a la meta (Pintrich, Schunk, y Luque, 2006 cit. En García, Cara, Martínez y Cara, 2021, p.45) de los jugadores.

Es debido a sus múltiples beneficios que autores como Papoutsis, Drigas y Skianis (2022) reconocen que actualmente es muy importante desarrollar juegos serios empleando tecnologías para potencializar habilidades propias de la inteligencia emocional, ya que se ha demostrado que su uso impacta de manera positiva en todos los ámbitos de la vida de las personas.

El diseño de un juego serio como concreción de una propuesta gamificadora puede realizarse desde diferentes modelos. De hecho, no se cuenta con un modelo genérico que enmarque los criterios y fases sucesivas a seguir, sin embargo, se han realizado una serie de investigaciones documentales que llevan a un proceso de análisis y recuperación de las principales etapas que se pudieran llegar a convertir en un referente, así como los posibles elementos a tomar en consideración al momento de desarrollar un juego serio. En el trabajo de Rojo y Dudu (2017), se puede apreciar la clara mención de al menos cuatro partes para comenzar con el diseño de un videojuego como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7

Etapas del diseño de un videojuego

Etapas	Objetivo
Definir el juego	Se trata de usar la diversión para cambiar el comportamiento de la gente, la diversión motiva a la gente. Usar los recursos de la gamificación para crear experiencias involucrantes que motivan comportamientos deseados.
Decisiones, opciones.	No todos los juegos son divertidos, pero sí son voluntarios. El que juega toma decisiones, elige, con consecuencias que afectan a su experiencia de juego.

Estructura.	Hay que tener en cuenta que los comportamientos deseados puedan ser modelados a través de un conjunto de algoritmos.
Considerar los conflictos potenciales.	Para evitar los conflictos potenciales hay que tener en cuenta cómo funciona la motivación, que se analiza a continuación.

Otra propuesta surge en el trabajo de Londoño y Rojas (2021) a partir de la identificación de tres fases en la elaboración de un juego serio, como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Fases para la construcción de juegos serios

Fase	Características
Fase de prediseño.	<p>Durante la primera fase, es recomendable realizar una revisión de literatura en dos sentidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de conceptos teóricos que se quieren incorporar en el juego, que permita tener clara la temática y otorgue variables que se puedan integrar al diseño de la herramienta, y 2. de juegos propuestos por otros autores que traten una temática igual o similar, esto con el objetivo de determinar cómo otros autores abordan la temática o conceptos y qué elementos funcionan de manera correcta y cuáles no lo hacen.
Fase de diseño.	<p>1. Subetapa escrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. determinar narrativa, historia o contexto en que se enmarca el juego b. mecánicas, elementos núcleo que integran el juego, los componentes particulares c. dinámicas, que describen cómo los participantes seguirán las mecánicas del juego d. principales elementos a considerar por el diseñador: Personajes, temática, espacios, atributos, reglas, sistema de recompensas o de puntuación, castigos, nivel de dificultad restricciones, manera en que el juego evolucionará o etapas que tendrá, emociones de los participantes,

	<p>estética o arte del juego, motivadores intrínsecos y extrínsecos a integrar, medios, materiales o tecnología a utilizar</p> <p>2. Subetapa de construcción: Es en esta etapa donde se pasa a la acción y construcción física o virtual del juego planteado anteriormente.</p>
Fase de testeo.	El prototipo construido debe ser aplicado a un grupo pequeño de personas que representan la población objetivo, esto con el fin de observar el comportamiento de los participantes, funcionamiento del juego e identificar posibles oportunidades de mejora, pero también preguntando a los participantes percepciones, experiencias, opiniones y propuestas para el juego.
Otros elementos que aportan al exitoso diseño de las propuestas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segmentación de la población objetivo: edad y género (Schell, 2008) 2. Tipos de jugadores: no todos juegan de la misma manera 3. Balancear los elementos del juego: equilibrar y comprender las relaciones que se establecen entre dichos elementos de diseño, de manera que se manipulen correctamente para obtener la experiencia deseada (Schell, 2008).

Por último, se presenta una tercera propuesta desarrollada por Sandí y Bazán (2021) donde se definieron cuatro categorías con análisis de criterios diferentes cada una:

- A. Aspectos generales - Los criterios de esta categoría son afines a las metodologías por analizar. Los indicadores permiten identificar el país de procedencia, nivel educativo.
- B. Aspectos de diseño - Los criterios de esta categoría están vinculados a analizar la forma en que se definen aspectos del diseño de las metodologías/procesos.
 - Fundamentación de la propuesta - Este criterio permite conocer cuál ha sido el referente que ha sido tomado como base para el diseño de las propuestas metodológicas analizadas. Igualmente, permite examinar si la fundamentación se ha realizado a partir de uno o varios referentes. Los posibles valores para este

criterio son; DCU: Diseño Centrado en el Usuario. LPS: Líneas de Producción de Software. MPOBA: Modelo de Proceso para el Desarrollo de Objetos de Aprendizaje. UP: Proceso Unificado de Desarrollo de Software. ADDIE: Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. LG: Metodología Centrada en Documentos, entre otros.

- Definición de requerimientos - Este criterio permite identificar si la propuesta metodológica considera la elicitación y definición de requerimientos por parte del usuario. Los posibles valores para este criterio son: sí / no. Técnica utilizada (identifica técnicas de levantamiento y especificación de requisitos empleada).
- Definición de roles - Este criterio permite identificar los roles del equipo multidisciplinario que han sido propuestos en cada metodología/procedimiento. Los valores para este criterio podrían ser: docentes, expertos en contenidos, psicólogos, estudiantes, diseñadores, desarrolladores, entre otros.
- Reutilización de software - Este criterio permite identificar si en las metodologías analizadas se considera la reutilización de software.
- Diseño de prototipos - Este criterio permite identificar si las propuestas metodológicas incluyen el diseño de prototipos de software, los cuales sirven para identificar problemas de usabilidad y evaluar el producto, a través de la evaluación del alcance de los objetivos pedagógicos y lúdicos. Estos prototipos permiten realizar evaluaciones por parte de expertos en el dominio y usuarios finales.

C. Aspectos metodológico-pedagógicos - Los criterios presentes en esta categoría permiten conocer los destinatarios o usuarios finales, la intención pedagógica y la definición de los objetivos pedagógicos/lúdicos de la metodología.

D. Aspectos de análisis - Esta categoría incluye los criterios que analizan la actividad de desarrollo de la metodología. Por tratarse de propuestas metodológicas o de procesos para el diseño de juegos serios educativos, se busca conocer el proceso o método utilizado para la validación de los objetivos de la propuesta, así como la evaluación de las experiencias del usuario y, finalmente, la utilización de resultados cuantificables que evalúen la calidad del aprendizaje del usuario. (Pág. 8)

En la I-A realizada, el diseño del juego serio se hizo con la colaboración de integrantes del grupo de acción y del grupo de discusión, siguiendo la metodología de diseño instruccional ADDIE, que es con la que laboran las y los trabajadores participantes, este proceso se describe en el capítulo destinado a la descripción de la planificación de la acción.

V. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se realizó con base en el diseño de la investigación-acción sociocrítica, por lo que a continuación se presenta de manera enunciativa la forma de trabajo, la finalidad, las características, los pilares y las fases de esta metodología a partir de las aportaciones de diversos autores, así como la definición de la técnica sociocrítica de dicha metodología.

Álvarez-Gayou (2003) en su análisis y recopilación del proceso evolutivo del quehacer científico de la investigación cualitativa, retoma el nacimiento de la investigación-acción y enuncia el trabajo del fundador Kurt Lewin quien, a mediados de la década de los años cuarenta del siglo XX, plantea esta metodología como una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentaban problemas. El interés de Lewin se vio atraído por el estudio de las actitudes individuales y las decisiones tomadas en pequeños grupos que posteriormente podían manipularse (p. 160).

Para Latorre (2005) la investigación-acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Como se puede visualizar en la **Tabla 9** con información de Hernández et al. (2014), existen diversos autores que ponen de manifiesto aportaciones respecto al objetivo principal de

la investigación-acción, todos ellos teniendo como punto de convergencia la transformación de un contexto social a través del mejoramiento de la realidad de manera sistemática.

Tabla 9

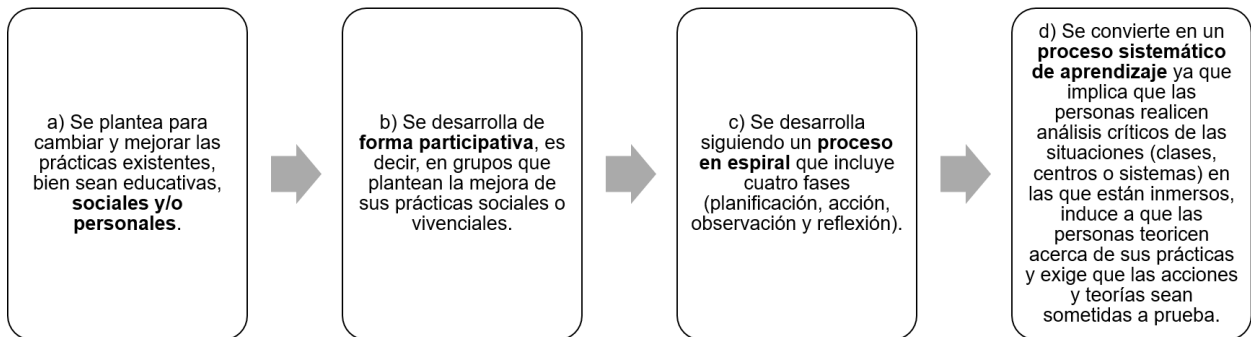
Finalidad de la Investigación-Acción

Autor(es)	Aportación
Álvarez-Gayou (2003); Merriam (2009)	Resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. El propósito se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.
Sandín (2003)	Propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.
Elliot (1991)	El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.
León y Montero (2002)	El estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Grimaldo, 2009), señalan que hay cuatro características de la investigación-acción que deben ser contempladas como se indica en la **Figura 1**, al momento de trabajar bajo este modelo de investigación.

Figura 1

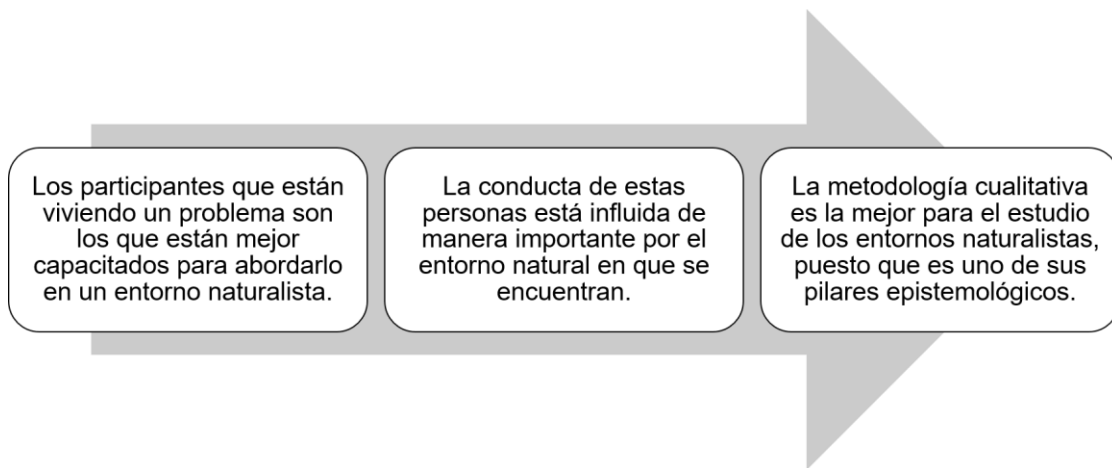
Características de la investigación-acción



En la Figura 2 se muestra la contribución de Hernández et al. (2014) en donde mencionan que la mayoría de los autores ubican la fundamentación de los diseños de la investigación-acción en tres pilares:

Figura 2

Pilares de la fundamentación del diseño de la I-A



Una vez comprendido lo anterior, es importante mencionar que la investigación-acción incide mediante tres tipos de modalidades, la primera es la visión técnica: en donde un agente externo funge un rol de experto dentro de la investigación, “se compone de pasos seriados de acción:

planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación” (Lewin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 160), la segunda es la visión práctica o deliberativa: que promueve la participación activa y el diálogo entre el docente y los discentes con la intención de favorecer el cambio de las prácticas sociales, “Elliott propuso esta visión como una reacción a la fuerte inclinación de la investigación educativa hacia el positivismo” (Hernández et al. 2014, p. 497), y por último se contempla la visión sociocrítica o emancipadora: en ella se busca alcanzar un rol activo y creador de aprendizaje en el grupo social, Hernández et al. (2014) indica que el diseño sociocrítico no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida (p. 497); para los fines de esta investigación se seleccionó la perspectiva sociocrítica, contemplando en todo momento que el alcance de tal intención debe estar cimentada en los primeros dos enfoques.

Para detallar con mayor precisión esta visión, Colmenares y Piñero (2002) afirman que en esta modalidad sociocrítica:

La realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, autorrealizados; por lo tanto epistemológicamente se puede señalar que existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación, dónde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo (p. 103).

De manera general se puede pronunciar en un sentido amplio que la investigación participativa es una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción; manifestando claramente una de sus características fundamentales es fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo

para movilizarse y organizarse (Hali y Kassam, 1988 como se citó en Rodríguez et al. 1996, p. 31).

En cuanto a las fases operativas de la investigación-acción se refiere, Latorre (2005) pronuncia que “los modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos parten y se inspiran en el modelo matriz lewiniano” (p. 34).

Por su parte Stringer (como se citó en Hernández et al. 2014) menciona que las tres fases esenciales de la I-A son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (p. 497).

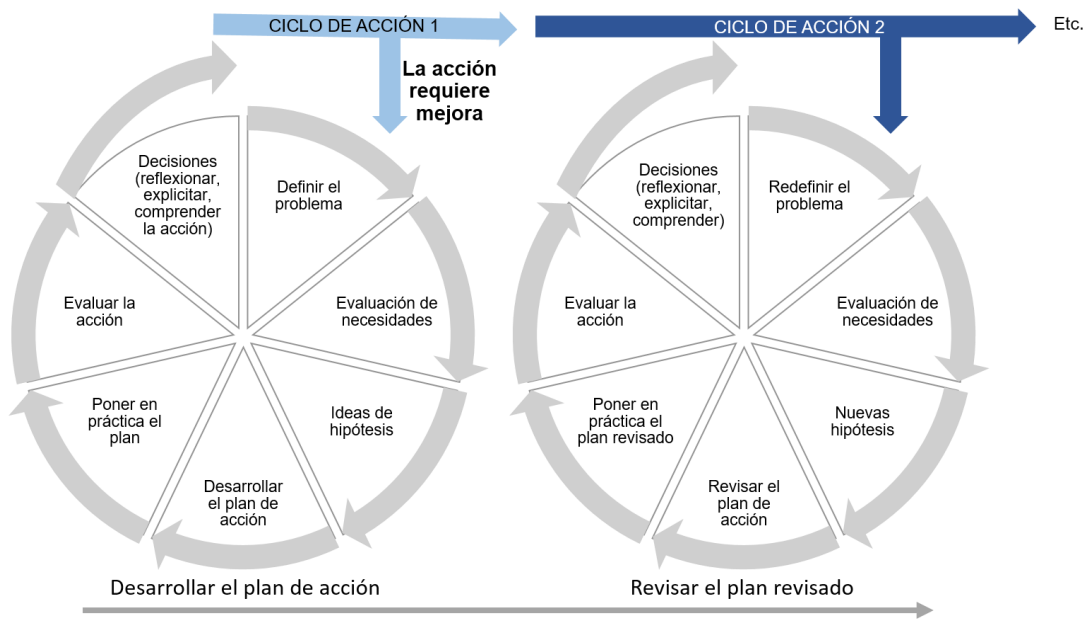
Por otra parte, se encuentra el modelo de McKernan en 2001, mismo que se sienta sus bases como el resto de los modelos, en un proceso cíclico y sistémico como se presenta en la **Figura 3**, y Álvarez-Gayou (2003) desarrolla narrativamente este proceso temporal de la siguiente manera:

El primer ciclo de acción consiste en los intentos por definir claramente la situación o el problema. Posteriormente se pasa a la evaluación de las necesidades, estableciéndose las limitaciones internas y externas del progreso. Esta revisión del problema debe propiciar que surjan ideas, propuestas e hipótesis, las cuales se asumen como ideas inteligentes y no como soluciones. Luego se realiza un plan general de acción que se lleva a la práctica y se evalúa. En esta evaluación, los participantes buscan comprender los efectos y lo que han aprendido. En el segundo ciclo o en los sucesivos, se produce una nueva definición revisada del problema para realizar otra evaluación de las necesidades, a partir de las cuales surgen más ideas o hipótesis que llevan a la revisión del plan. Este se vuelve a poner en práctica, para realizar nuevamente una evaluación, con lo cual se

vuelven a tomar decisiones incluyendo la comprensión y la explicación obtenidas. El ciclo puede reiniciarse tantas veces como el grupo lo juzgue necesario (p.161).

Figura 3

Modelo de Proceso Temporal de la Investigación-Acción de McKernan



Adaptada de Figura 6. Proceso temporal de investigación-acción de McKernan como se citó en por Álvarez-Gayou (2003).

Finalmente se presenta a modo de resumen la aportación de Colmenares y Piñero (2002) sobre el método de investigación-acción, misma que refiere que:

La I-A constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (p. 105)

El presente trabajo, al plantearse desde la investigación-acción sociocrítica, se organizó en cuatro etapas: reflexión sobre la situación inicial, planificación de la acción, implementación y observación, y reflexión. Es posible mencionar que al interior de cada una de ellas se presentaron ciclos organizados en cuatro fases: planificación, acción, implementación y observación, y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988).

El objetivo de la etapa de reflexión sobre la situación inicial fue delimitar la preocupación temática inicial. El resultado final fue la identificación de necesidades a atender, así como de los alcances de los cambios a plantear.

El objetivo de la etapa de planificación de la acción fue desarrollar un plan de acción y un diseño instruccional de un juego serio como hipótesis de acción para atender las necesidades a atender identificadas en la etapa anterior.

El objetivo de la etapa de implementación y observación fue poner en práctica el plan de acción y evaluar los alcances obtenidos con el mismo en relación a los cambios a lograr. El resultado final de esta etapa consistió en un informe de resultados obtenidos de la implementación de la hipótesis de acción.

El objetivo de la etapa de reflexión fue hacer una replanificación del plan de acción, con base en el análisis de los resultados obtenidos.

Por último, y como parte de la metodología de la I-A, es importante señalar que se integró un grupo de discusión de expertos (Kemmis y McTaggart, 1988) con el cual se realizaron reflexiones como parte de las fases de planificación y reflexión de cada una de las etapas del estudio. Dichos grupos estuvieron conformados por los siguientes agentes:

- La investigadora responsable: psicóloga del trabajo, doctorante en educación multimodal.
- Experta involucrada con el espacio de la I-A, pero sin formar parte del grupo de acción: cuyas líneas de trabajo se relacionan con la formación digital docente y la educación inclusiva.
- Expertos involucrados con el tema, pero ajenos al espacio donde se desarrolla la IA: psicóloga del trabajo, experta en calidad de vida en el trabajo y psicólogo del trabajo experto desarrollo y gestión de personal.

En los capítulos subsecuentes se describen los ciclos desarrollados en cada etapa de la I-A describiendo de manera detallada los objetivos, técnicas, procedimientos, participantes y resultados de cada una de ellas.

VI. REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN INICIAL

En la presente I-A se partió de una preocupación temática en la que se planteó la importancia de comprender qué nivel de calidad de vida tenían trabajadores del ámbito de la educación superior y cómo podría formárseles para mejorar su nivel de calidad de vida en el trabajo desde un enfoque de prevención. En ese sentido, también se planteó si la estrategia de juegos serios, que ha resultado eficiente en el ámbito educativo para el desarrollo de habilidades emocionales y de la calidad de vida, resultaría eficiente también para promover factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo desde una intervención psicosocial, propia de la educación multimodal y psicología del trabajo.

Para delimitar dicho planteamiento, se realizó un primer grupo de discusión de expertos, a partir del cual se determinó seleccionar un sector de trabajadores de una universidad pública que contaran con experiencia en el uso de tecnologías en el campo de la educación. Lo anterior en razón de que al explorar estudios antecedentes de la presente I-A se encontró que el uso de tecnologías puede resultar eficiente para el desarrollo de estrategias que favorecen la calidad de vida en el trabajo por lo que contar con niveles altos de uso de las mismas podría potenciar este efecto, lo que no necesariamente podría observarse con trabajadores que se encuentren en proceso de adaptación o aprendizaje de su empleo.

Siguiendo dichos criterios, se propuso como objetivo analizar la percepción de los profesionales involucrados en procesos de educación virtual en una universidad pública en México acerca de su nivel de calidad de vida en el trabajo, así como sus intereses en relación al planteamiento de procesos psicológicos para mejorar dicha percepción desde un enfoque de prevención. Lo anterior desde un enfoque sociocrítico, ya que resultaba indispensable que las y

los involucrados participaran en el proceso de sensibilización sobre sus necesidades formativas sobre el tema, así como en la toma de decisiones para atenderlas.

Las preguntas iniciales para el desarrollo de esta primera etapa de investigación fueron ¿cuál es el nivel de calidad de vida en el trabajo de profesionales que laboran en educación virtual?, ¿qué nivel de eficiencia podría tener el uso de juegos serios en un proceso psicosocial para mejorar el nivel de calidad de vida en el trabajo desde un enfoque de prevención?

Las acciones desarrolladas en la fase de análisis de la situación inicial se llevaron a cabo en dos ciclos: 1) Aplicación de Escala de calidad de vida en el trabajo (Patlán, 2016) a trabajadores de un área de educación virtual, y 2) Grupo focal con trabajadores del equipo tecnopedagógico de un área de educación virtual, cuyos resultados se describen en los apartados subsecuentes.

6.1 Primer ciclo

En la planificación de este ciclo se planteó como objetivo identificar qué nivel de calidad de vida tenían trabajadores del ámbito de la educación virtual a través de la aplicación de la “Escala de calidad de vida en el trabajo” diseñada por Patlán (2016) para población mexicana, escala enlistada con sus respectivos factores, sub-factores y total de reactivos por sub-factor en la **Tabla 10**.

La escala contempla cuatro grupos de factores (individuales, del ambiente de trabajo, del trabajo y la organización, y del entorno sociolaboral), dieciséis sub-factores (cinco pertenecientes al grupo de factores individuales, dos al grupo de factores del ambiente de trabajo, cinco al grupo de factores del trabajo y la organización, cuatro al grupo de factores del entorno sociolaboral) y un factor global (Ver Tabla 8). La confiabilidad de los factores de la escala de CVT oscila entre $\alpha=0,770$ y $\alpha=0,908$.

Tabla 10*Listado de factores y sub-factores de la escala de la CVT Patlán*

Factor	Sub-factores	Total de reactivos por sub-factor
Factores individuales	F1. Equilibrio trabajo-familia	7
	F2. Satisfacción con el trabajo	9
	F3. Desarrollo laboral y profesional	8
	F4. Motivación en el trabajo	7
	F5. Bienestar en el trabajo	8
Factores del ambiente de trabajo	F6. Condiciones y medio ambiente de trabajo	6
	F7. Seguridad y salud en el trabajo	8
Factores del trabajo y la organización	F8. Contenido y significado del trabajo	7
	F9. Retribución económica adecuada	6
	F10. Autonomía y control en el trabajo	4
	F11. Estabilidad laboral	5
	F12. Participación en la toma de decisiones	5
Factores del entorno socio laboral	F13. Relaciones interpersonales	8
	F14. Retroalimentación	6
	F15. Apoyo organizacional	8
	F16. Reconocimiento	7
Factor global	F17. Calidad de vida en el trabajo (global)	8
Total		117

La escala consta de 117 reactivos positivos y negativos. El tiempo estimado para darle respuesta es de 45 minutos. Cada reactivo consiste en afirmaciones que deben ser calificadas a través de respuestas de opción múltiple organizadas en una escala tipo Likert. Las opciones de respuesta son las siguientes:

- 1 = totalmente en desacuerdo
- 2 = en desacuerdo
- 3 = moderadamente en desacuerdo
- 4 = moderadamente de acuerdo
- 5 = de acuerdo
- 6 = totalmente de acuerdo

En la fase de acción de este ciclo, se obtuvo en total una participación de 10 sujetos, mismos que fueron convocados a participar de forma voluntaria en el proceso diagnóstico (4 docentes, 5 profesionales en tecnopedagogía y 1 coordinador). Los resultados obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y se desarrollaron en los apartados subsecuentes.

6.1.2 Variables demográficas

La muestra de este primer ciclo fue compuesta de 10 sujetos con una edad promedio de 36.3 años (DE = 10.7 años); todos ellos profesionales de la educación multimodal, el 80% identificadas como mujeres y el 20% restante como hombres, el 50% con estado civil “soltero”, 40% con estado civil “casado” y el 10% como “unión libre”. (ver **Tabla 11**).

Tabla 11*Características de la muestra de las variables sociodemográficas*

Variables sociodemográficas de los participantes de la muestra (n=10).					
Variable	N	Porcentaje	Variable	N	Porcentaje
Sexo			Edad		
Mujer	8	80.0	20 a 25	3	30.0
Hombre	2	20.0	26 a 30	1	10.0
			30 a 35	1	10.0
			36 a 40	2	20.0
			40 a 45	2	20.0
			46 en adelante	1	10.0
Estado civil			Estudios en posgrado		
Soltero(a)	5	50.0	Si	8	80.0
Casado(a)	4	40.0	No	2	20.0
Unión libre	1	10.0			
Unión libre	0	0.0			
Hijos			Licenciatura		
Si	5	50.0	Informática	1	10.0
No	5	50.0	Psicología (educativa-social)	5	50.0
			Innovación y gestión edu.	3	30.0
			Contaduría pública	1	10.0
Personas con quien vive			Posgrado concluido o en curso		
Con pareja	1	10.0	Maestría / Especialidad	8	80.0
Con pareja e hijos	3	30.0	Doctorado	3	30.0
Con padres	4	40.0			
Con hijos	1	10.0			
Solo	0	0.0			
Otro	1	10.0			

6.1.3 Variables del trabajo

En cuanto a las variables del trabajo de las y los participantes se encontró que el 70% no tienen personal a su cargo, que el 40% tiene funciones docentes y el 60% funciones de apoyo a la educación multimodal (prioritariamente diseñadores instruccionales), que su antigüedad en su

puesto actual oscila entre 0.5 y 5 años, mientras que su antigüedad en la institución va desde el mes hasta los 14 años, que el 70% labora jornada continuada, mientras que el 30% trabaja solo por las mañanas, mientras que los descansos son variables (Ver **Tabla 12**).

Tabla 12

Características de la muestra de las variables del trabajo

(n=10)					
Variable	N	Porcentaje	Variable	N	Porcentaje
Personal a cargo			Antigüedad en el puesto PE virtual		
Si	3	30.0	0.5 año	3	30.0
No	7	70.0	1 año	2	20.0
Puesto en el Programa Educativo (PE)			1.5 años	1	10.0
Coordinador(a)	1	10.0	3 años	3	30.0
Docente	4	40.0	5 años	1	10.0
Administrativo	5	50.0	Antigüedad en la institución		
Posgrado en el que participa			1 mes a 1 año 11 meses	2	20.0
Maestría A	0	0.0	2 años a 5 años	3	30.0
Maestría B	3	30.0	6 años a 9 años	2	20.0
Doctorado A	7	70.0	10 años a 13 años	2	20.0
Clases virtuales antes de pandemia por COVID-19			14 años en adelante	1	10.0
Si	4	40.0	Tipo de jornada		
No	2	20.0	Continuada	7	70.0
No aplica	4	40.0	Por la mañana	3	30.0
Participa en otros PE			Por la tarde	0	0.0
Si	6	60.0	Descansos durante la jornada		
No	4	40.0	Si	7	70.0
La participación en otros programas			No	3	30.0
Un programa adicional	2	20.0	Tiempo de descanso		
Dos programas ad.	2	20.0	1 hora	2	20.0
Tres programas ad.	1	10.0	2 horas	2	20.0
Más de tres programas	1	10.0	Variable	2	20.0
Tipo de contrato			Medio día	1	10.0
Asimilado	2	20.0	NA	3	30.0
Honorarios	1	10.0			
Tiempo libre	3	30.0			
Tiempo completo	2	20.0			
Practicante/servicio social	2	20.0			

Las horas de trabajo en carga horaria reconocidas por las y los participantes fue de una media de 28.7, de las cuales, una media de 4.75 fueron reconocidas como destinadas a la atención de un programa educativo de posgrado virtual o mixto y una media de 7.3 fueron reconocidas como destinadas a actividades propias del puesto de las y los participantes dentro del programa de posgrado. Por último, la media de antigüedad laboral fue de 13.17 años (Ver Tabla 13).

Tabla 13

Estadísticos de variables

(n=10)				
Indicador	Mínimo	Máximo	Moda	Media
Horas reconocidas en carga horaria trabaja a la semana	0	44	40	28.7
Horas reconocidas en carga horaria están destinadas al programa educativo de posgrado virtual o mixto	4	8	4	4.75
Horas extras destina a actividades propias de su puesto en el programa de posgrado	1	20	4	7.3
Antigüedad laboral	0	30	14	13.17

6.1.4 Factores subjetivos (individuales) de la calidad de vida en el trabajo

Los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo propuestos por Patlán (2016) son nombrados como factores individuales y están compuestos por 5 sub-factores: Equilibrio trabajo-familia, Satisfacción con el trabajo, Desarrollo laboral y profesional, Motivación en el trabajo y Bienestar en el trabajo.

Se analizó la frecuencia ante la percepción de factores individuales de las y los participantes, encontrando que el 100% de la muestra manifiesta tener una percepción positiva

alta sobre dichos factores (ver Tabla 14 y **Gráfica 1**). Lo anterior indica que se percibe un grado alto de satisfacción de necesidades mediante el trabajo para el logro de la plena realización de los profesionistas (en lo sucesivo, cada factor y sub-factor es explicado y desarrollado según los resultados, con base en la definición de Patlán, 2016).

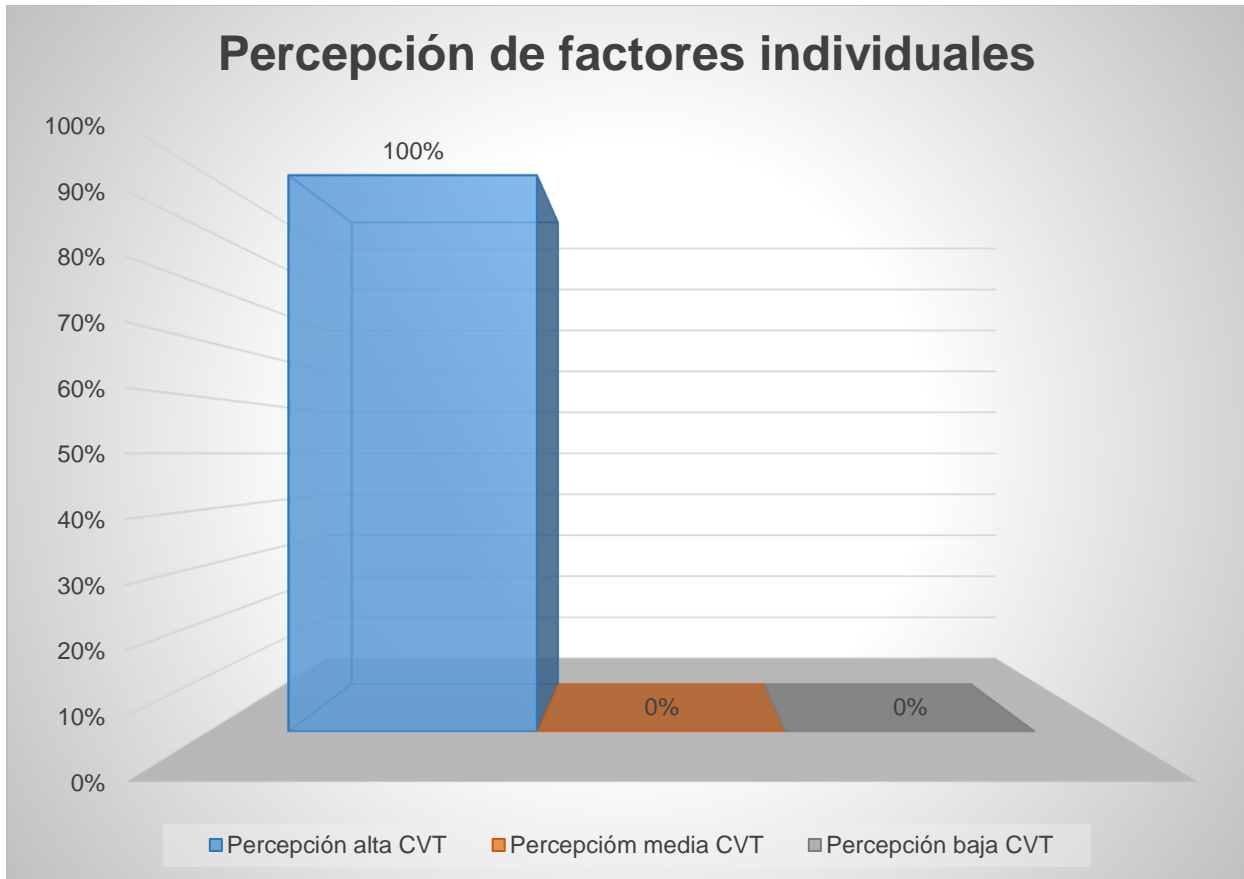
Tabla 14

Frecuencia ante la percepción de favores individuales

Media ante la percepción de factores individuales	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	%
Percepción alta CVT	10	10	1.00	1.00	100
Percepción media CVT	0	10	0.00	1.00	0
Percepción baja CVT	0	10	0.00	1.00	0
	10		1.00		100

Gráfica 1

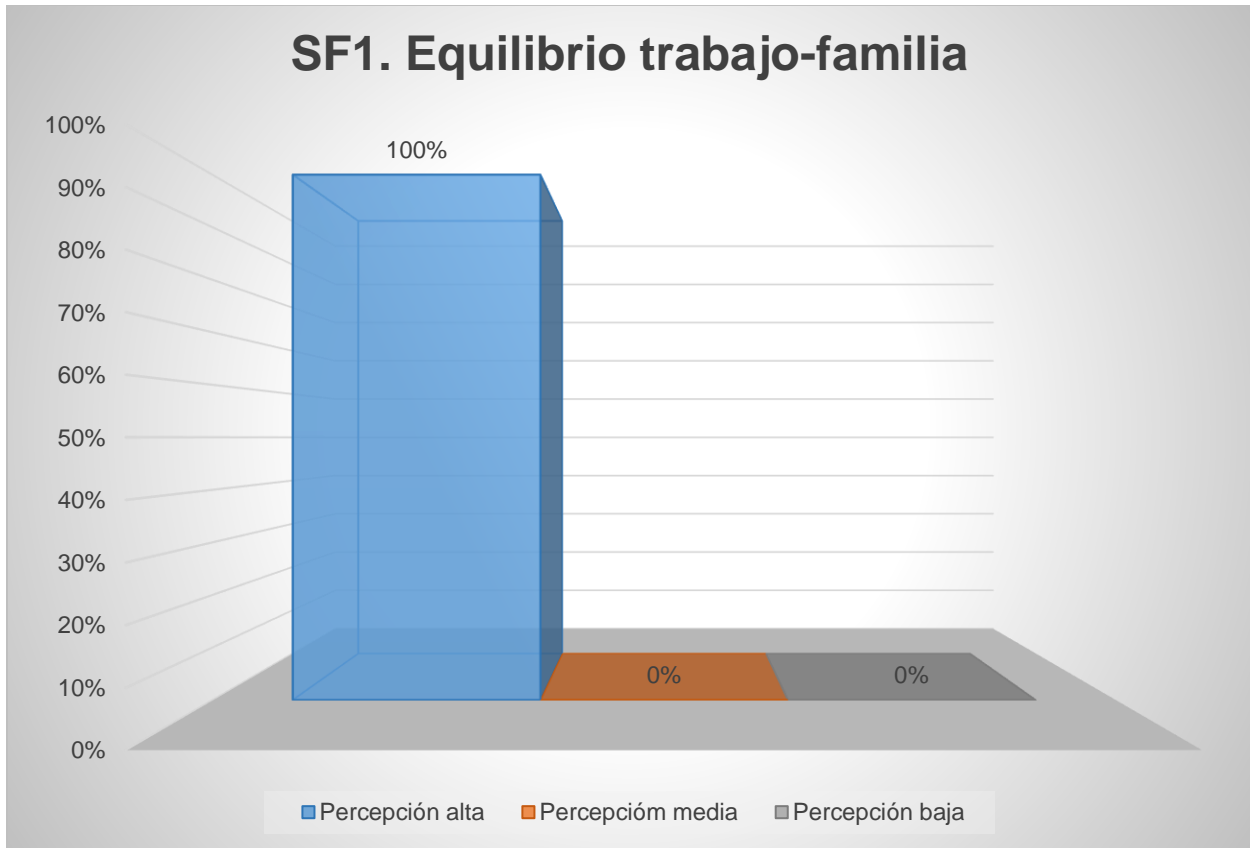
Percepción de factores individuales de la CVT



Para el sub-factor 1. Equilibrio trabajo-familia, el 100% de la muestra indica una percepción positiva alta, provocando sentimientos de estabilidad, motivación, seguridad, entusiasmo, éxito, eficacia, responsabilidad, productividad y apoyo (ver **Gráfica 2**).

Gráfica 2

Percepción del sub-factor 1: Equilibrio trabajo-familia de la CVT



En el caso del sub-factor 2. Satisfacción en el trabajo, el 100% de la muestra refiere una percepción alta respecto a un estado emocional positivo y placentero que resulta de la apreciación favorable del profesionalista hacia su puesto de trabajo y las actividades desempeñadas en la institución (ver Gráfica 3).

Gráfica 3

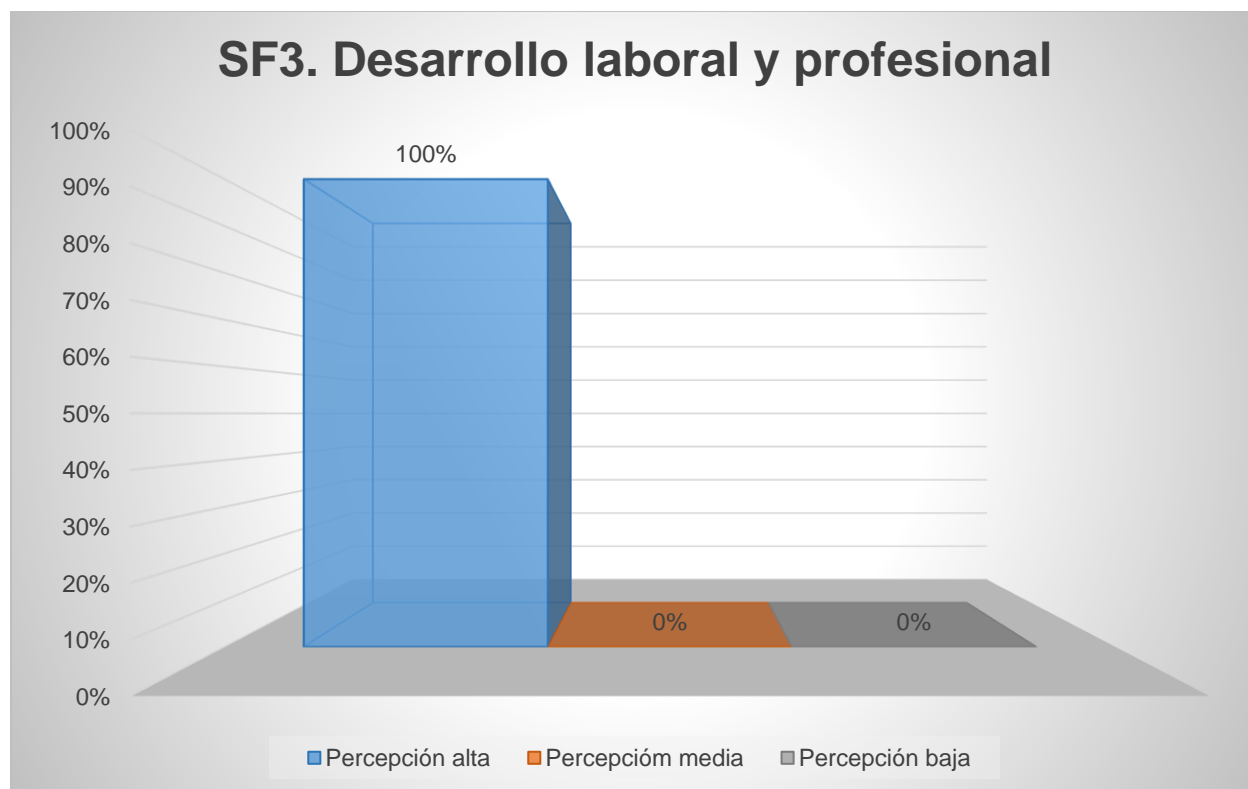
Percepción del sub-factor 2: Satisfacción en el trabajo de la CVT



Respecto al sub-factor 3. Desarrollo laboral y profesional, el 100% de la muestra manifiesta una percepción positiva alta, denotando la existencia de oportunidades que la institución ofrece al profesionista para aplicar y desarrollar sus habilidades en el trabajo, permitiéndole aprender y desarrollar nuevas habilidades o reforzar aquello que haya sido adquirido con anterioridad, con la posibilidad de ascender de puesto de acuerdo a las capacidades, conocimientos, resultados y méritos laborales, contribuyendo a que el profesionista tenga una carrera y perspectiva laboral de largo plazo en la institución (ver Gráfica 4).

Gráfica 4

Percepción del sub-factor 3: Desarrollo laboral y profesional de la CVT



En cuanto al sub-factor 4. Motivación en el trabajo, el 90% de las y los participantes refieren tener una percepción alta, misma que puede verse manifestada a través de impulsos, deseos y expectativas que tienen para satisfacer sus necesidades personales, laborales y profesionales, así como alcanzar sus objetivos mediante el desempeño de su trabajo. Un 10%, en cambio, indicó un nivel de motivación media en el trabajo (ver Gráfica 5).

Gráfica 5

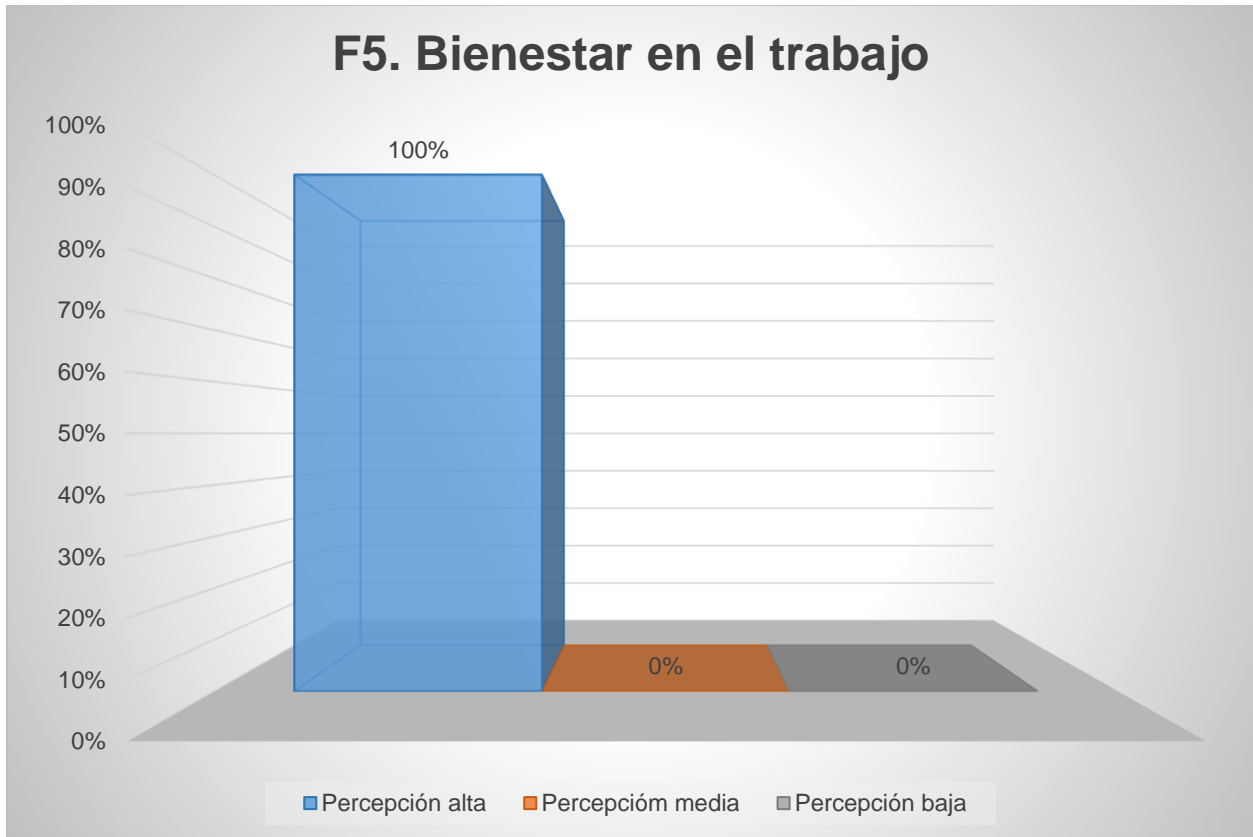
Percepción del sub-factor 4: Motivación en el trabajo de la CVT



Por último, en el sub-factor 5. Bienestar en el trabajo, el 100% de las y los participantes percibió un estado afectivo alto en su entorno laboral, tanto en términos de activación, como en el de grado de placer experimentado por la experiencia en sus labores (ver **Gráfica 6**).

Gráfica 6

Percepción del sub-factor 5: Bienestar en el trabajo de la CVT



6.1.5 Factor Ambiente de Trabajo

El Factor Ambiente de Trabajo comprende dos sub-factores: Condiciones y medio ambiente de trabajo, y Seguridad y salud en el trabajo. Los resultados obtenidos en este factor, indican que la percepción del 100% de las y los participantes presentan una visión positiva alta respecto a su ambiente de trabajo y las condiciones de trabajo, disipando inquietudes sobre posibles riesgos a su salud y seguridad (ver Tabla 15 y

Gráfica 7).

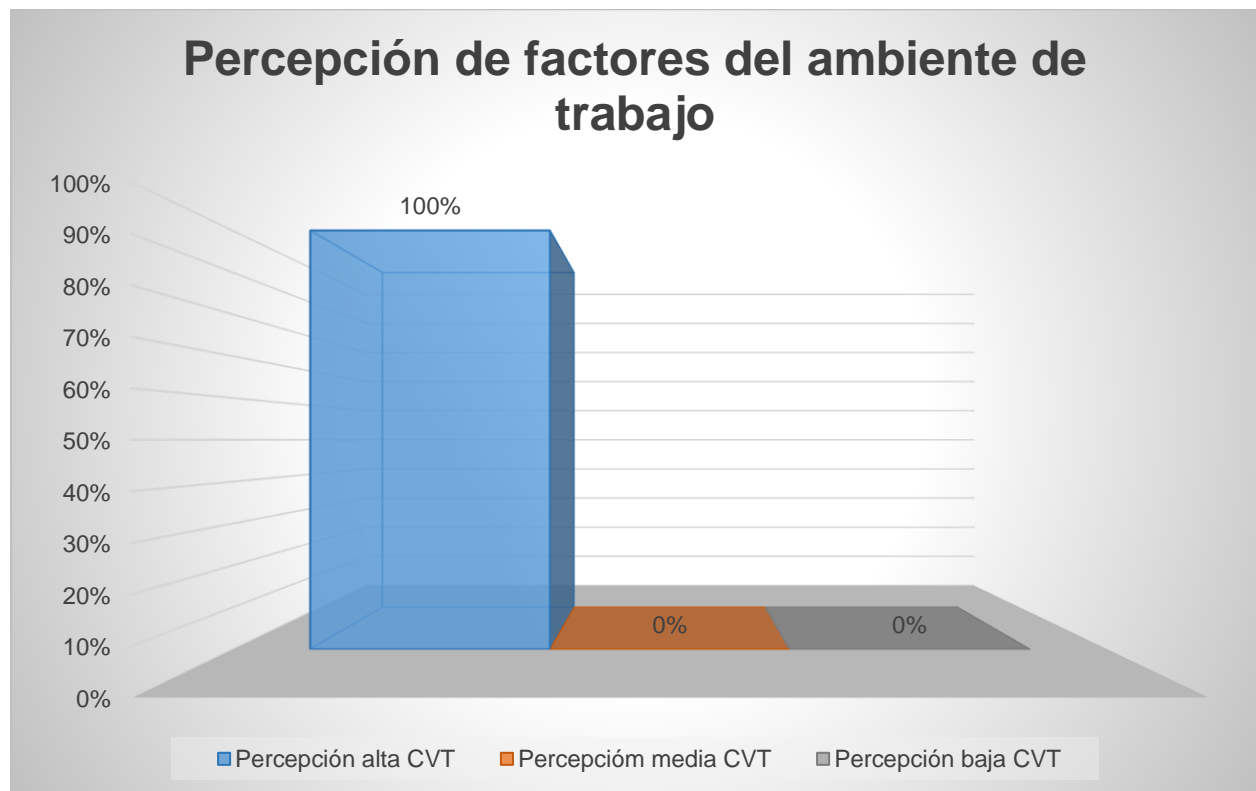
Tabla 15

Frecuencia ante la percepción de favores del ambiente de trabajo

Media ante la percepción de factores del ambiente de trabajo	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	%
Percepción alta CVT	10	10	1.00	1.00	100
Percepción media CVT	0	10	0.00	1.00	0
Percepción baja CVT	0	10	0.00	1.00	0
	10		1.00		100

Gráfica 7

Percepción de factores del ambiente de trabajo de la CVT

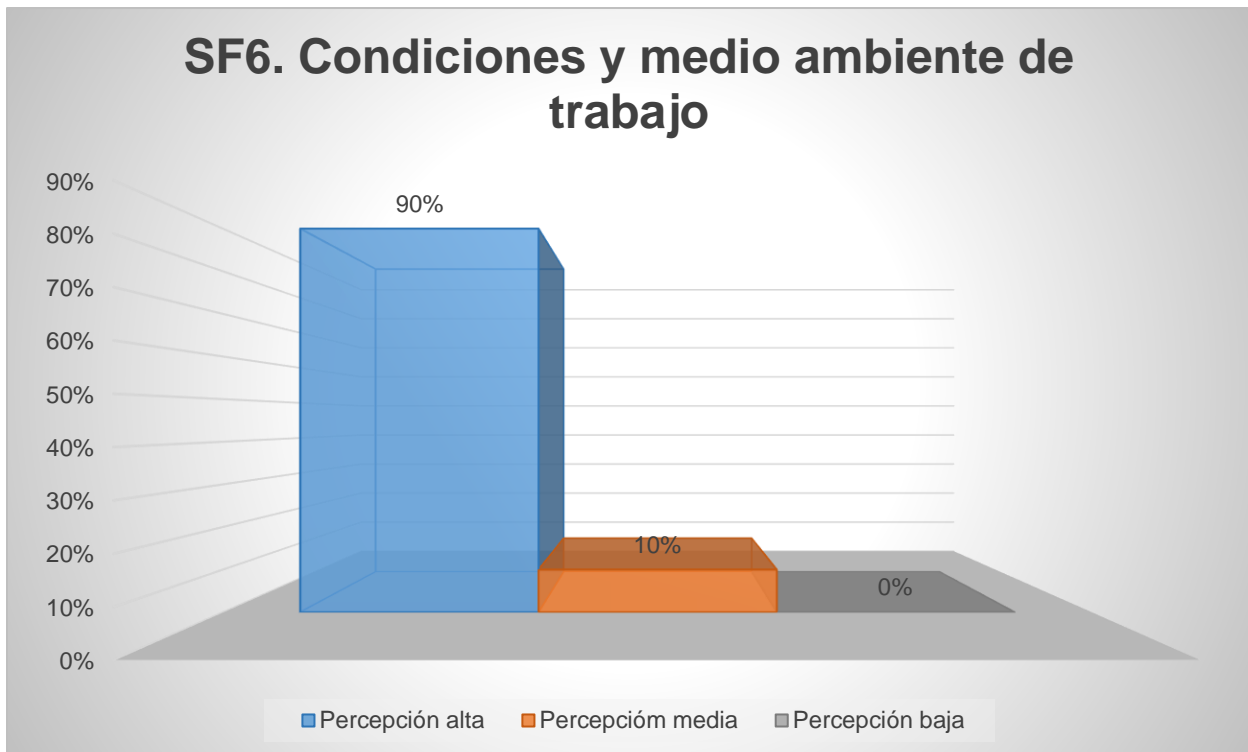


En cuanto al sub-factor 6 Condiciones y medio ambiente de trabajo, se encontró que el 90% de las y los participantes manifiestan una percepción positiva alta respecto al conjunto de

factores técnicos, organizacionales y sociales del entorno laboral y el proceso de trabajo en la cual los profesionales realizan sus actividades, percepción que tiene influencia en su desempeño, en su salud y en su bienestar físico y mental. Se considera que estos factores constituyen positivamente a las demandas, requerimientos y limitaciones del puesto en el que se desempeñan. Por otra parte, el 10% de las y los participantes manifiesta una percepción media ante sus condiciones y medio ambiente de trabajo (ver Gráfica 8).

Gráfica 8

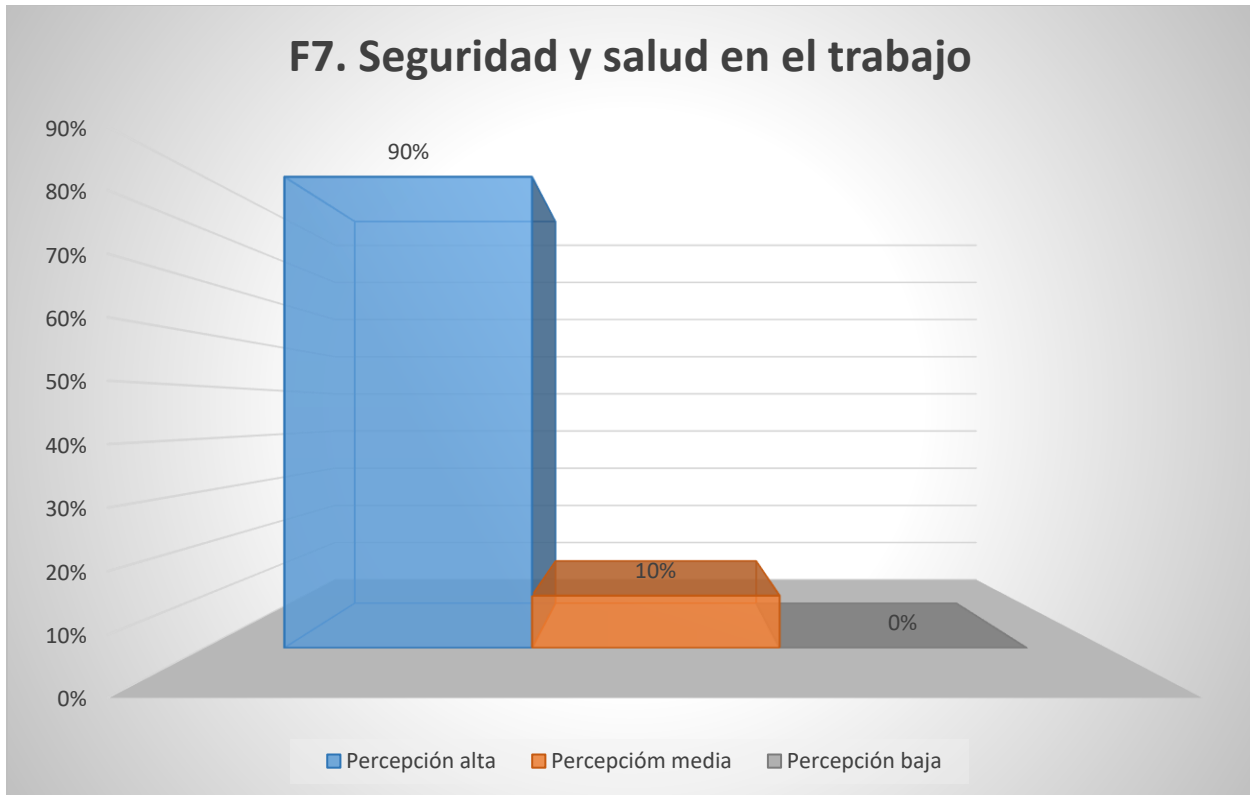
Percepción del sub-factor 6: Condiciones y medio ambiente de trabajo de la CVT



En cuanto al sub-factor 7. Seguridad y salud en el trabajo, el 90% de las y los participantes considera que el trabajo que realizan se lleve a cabo de manera segura, con la mínima posibilidad de que se produzcan riesgos o daños. El 10% restante, manifiesta una percepción media ante este sub-factor (ver **Gráfica 9**).

Gráfica 9

Percepción del sub-factor 7: Seguridad y salud en el trabajo de la CVT



6.1.6 Factores del trabajo y la organización

Los Factores del Trabajo y la Organización están íntimamente relacionados con la organización, el contenido del trabajo y la realización de las tareas que contribuyen a la calidad de vida en el trabajo. Contiene cinco sub-factores: Contenido y significado del trabajo, Retribución económica adecuada, Autonomía y control en el trabajo, Estabilidad laboral y Participación en la toma de decisiones. Los resultados obtenidos en estos factores indican que 100% de las y los participantes manifiestan una percepción media ante los factores del trabajo y la organización (ver Tabla 16 y Gráfica 10).

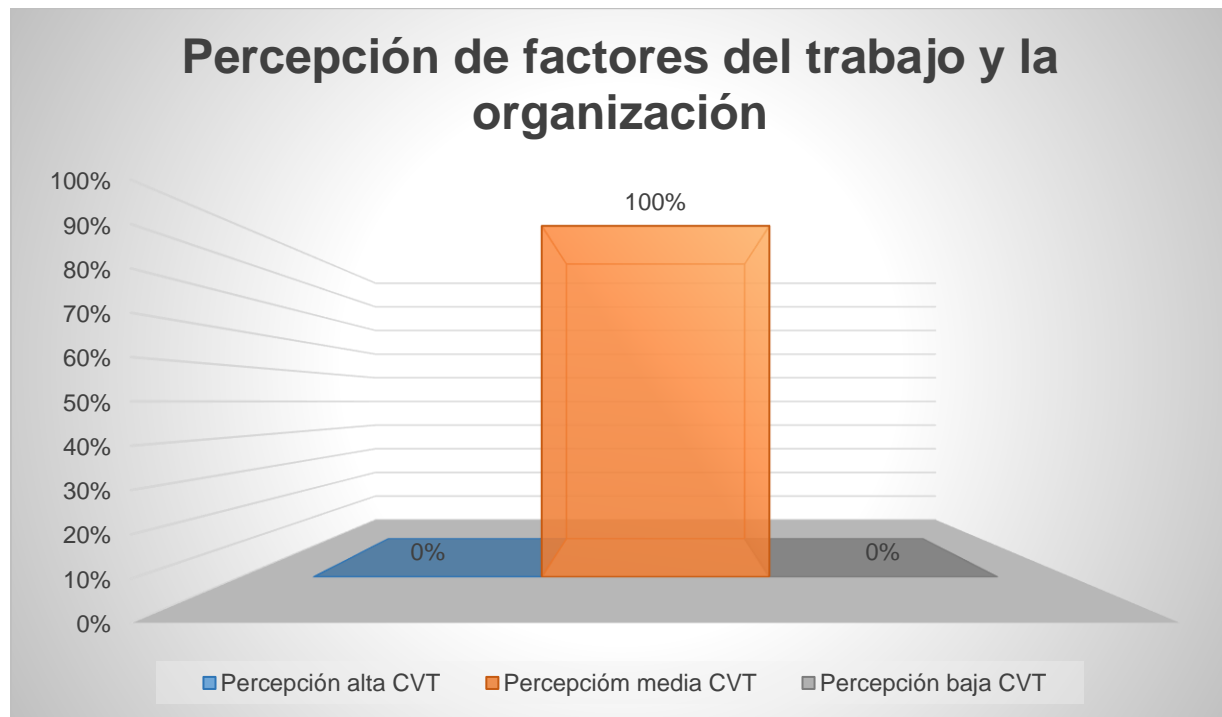
Tabla 16

Frecuencia ante la percepción de factores del trabajo y la organización de la CVT

Media ante la percepción de factores del trabajo y la organización	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	%
Percepción alta CVT	0	0	0.00	0.00	0
Percepción media CVT	10	10	1.00	1.00	100
Percepción baja CVT	0	10	0.00	1.00	0
	10		1.00		100

Gráfica 10

Percepción de factores del trabajo y la organización de la CVT

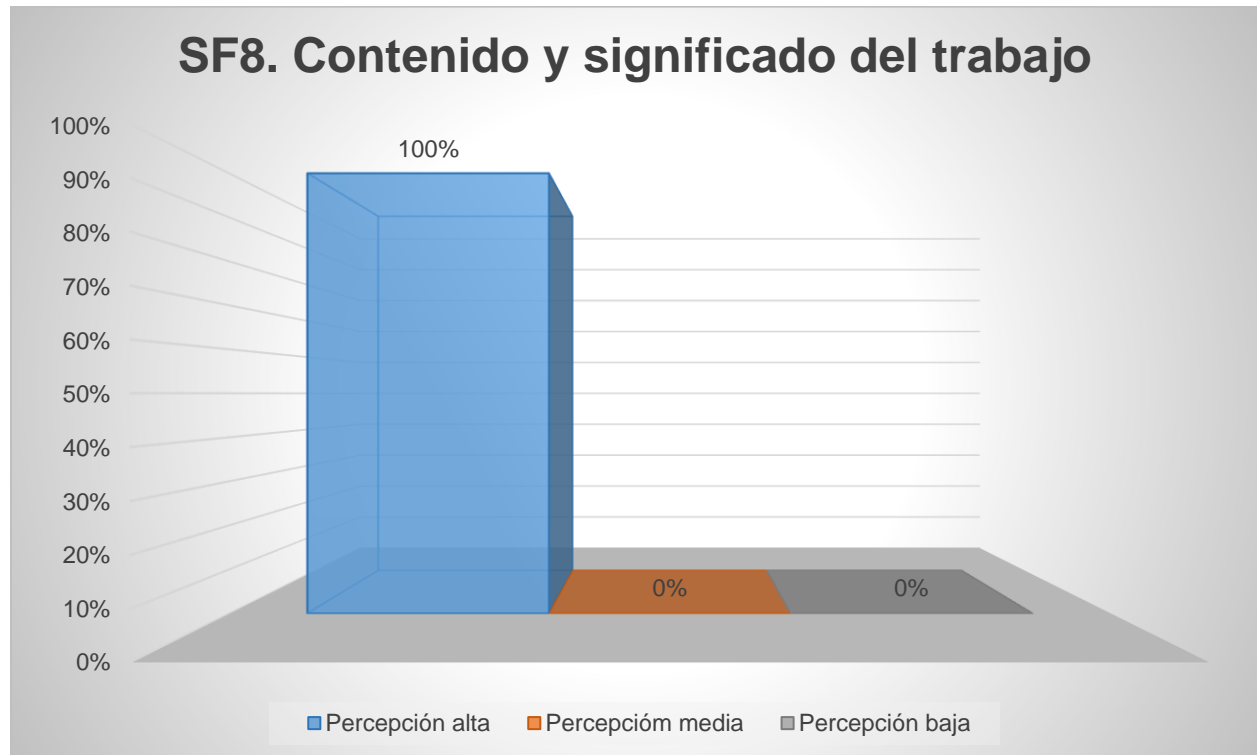


En cuanto al sub-factor 8. Contenido y significado del trabajo, los resultados indican que la percepción del 100% de las y los participantes apunta a que desempeñan un trabajo

interesante, con significado, variado, valorado y con posibilidades de tomar decisiones y de desarrollo personal, consideran que su trabajo es valioso y de utilidad para la institución y la sociedad en general (ver **Gráfica 11**).

Gráfica 11

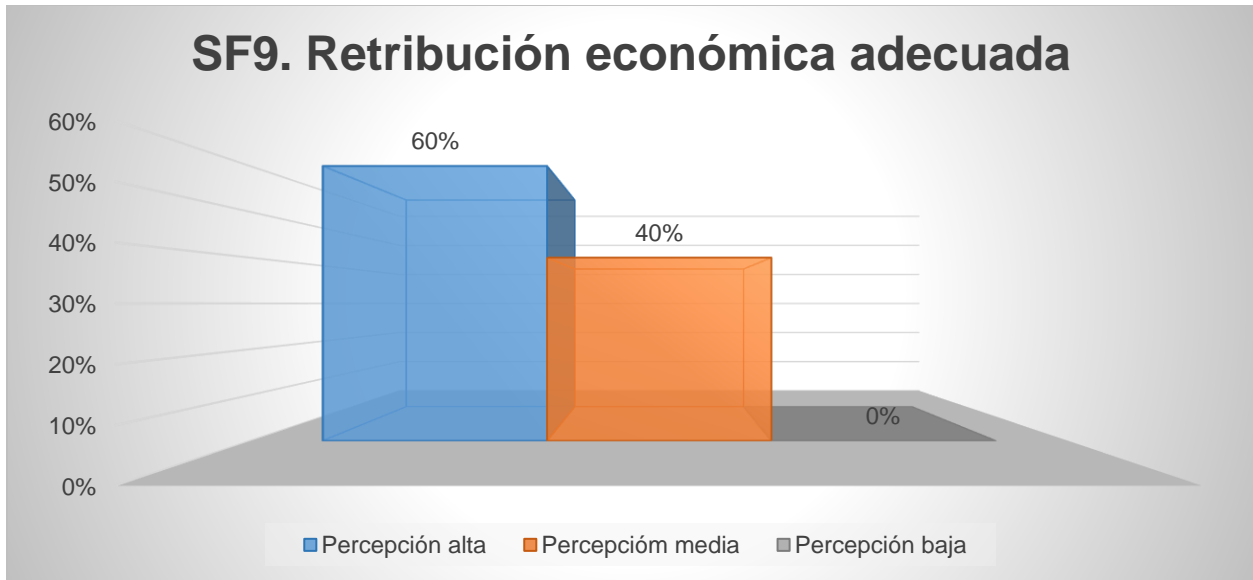
Percepción del sub-factor 8: Contenido y significado del trabajo de la CVT



En cuanto al sub-factor 9. Retribución económica adecuada, se encontró que el 60% de las y los participantes, consideran que reciben una remuneración económica adecuada por los conocimientos y habilidades poseídas y aplicadas con éxito a varias tareas, así como por sus contribuciones personales y el desempeño efectuado en sus actividades laborales. Por su parte, el 40% manifiesta deseos de obtener una mejor retribución económica por las actividades realizadas (ver Gráfica 12).

Gráfica 12

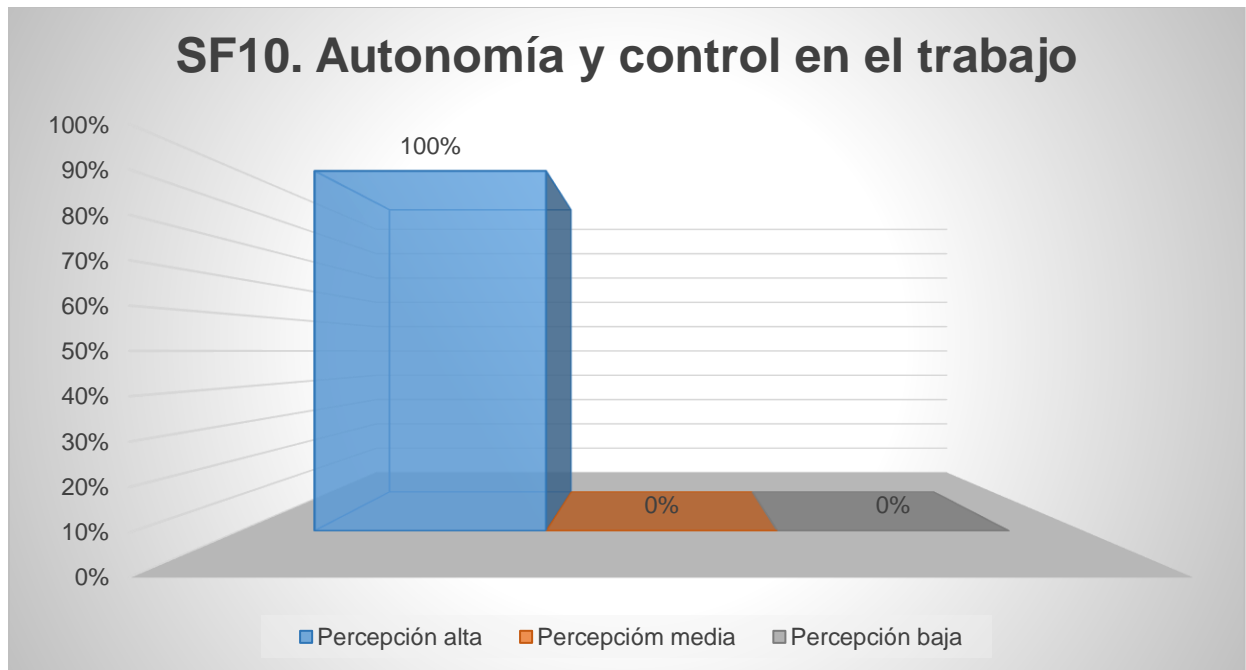
Percepción del sub-factor 9: Retribución económica adecuada de la CVT



En relación al sub-factor 10 Autonomía y control en el trabajo, los resultados indican que el 100% de las y los participantes, tiene una percepción positiva alta respecto al grado de libertad, autonomía e independencia para organizar y realizar su trabajo, pudiendo tomar decisiones respecto al contenido de sus tareas (orden, velocidad, métodos), así como a la cantidad y el tipo de trabajo, incluyendo los momentos de trabajo y de descanso (ritmo, pausas y vacaciones), como se puede apreciar en la Gráfica 13.

Gráfica 13

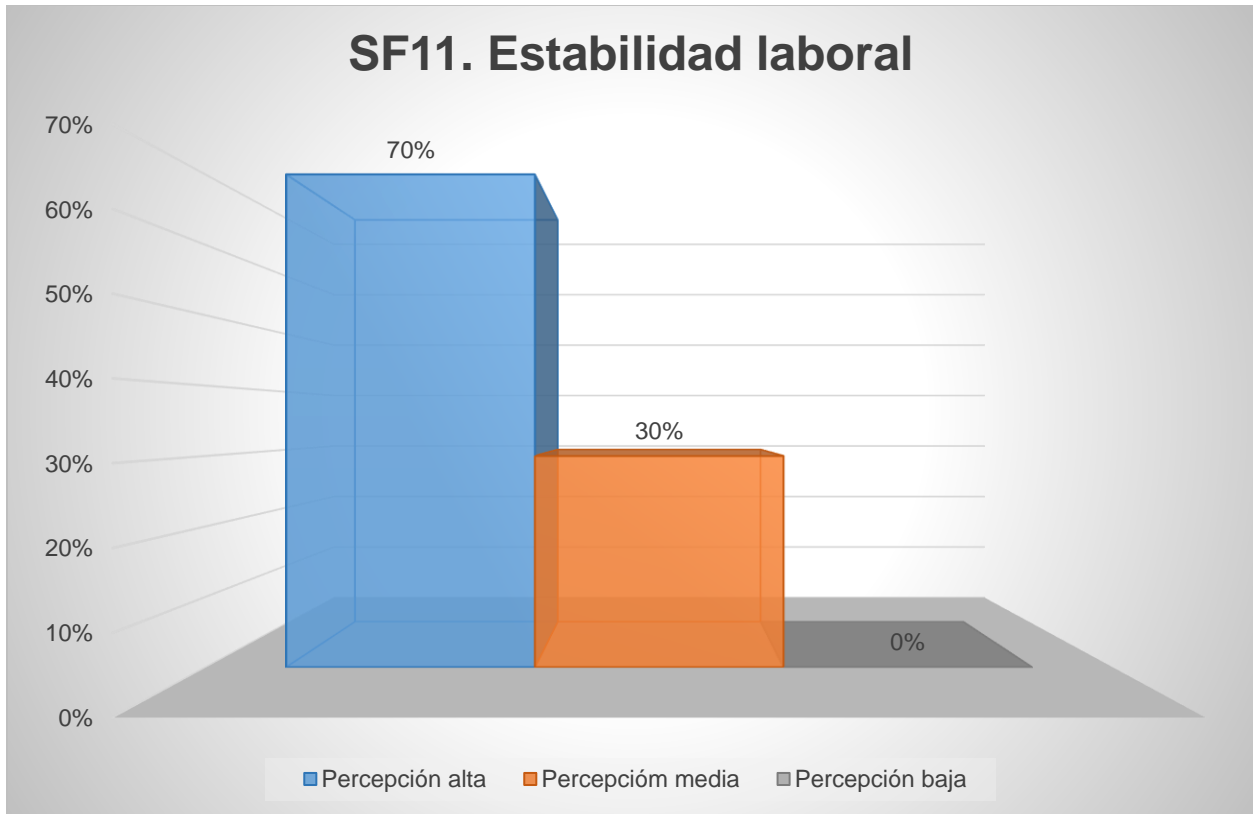
Percepción del sub-factor 10. Autonomía y control en el trabajo de la CVT



En cuanto al sub-factor 11 Estabilidad laboral, el 70% de la muestra percibe un grado alto de certidumbre para conservar y permanecer en su puesto de trabajo por el tiempo indicado en su contrato, evitando la sensación de ser despedidos por causas injustificadas o arbitrarias, apreciando seguridad, estabilidad y permanencia en su trabajo, garantizando su desarrollo laboral, social, familiar y personal. El 30% de la muestra considera que tiene un grado medio de certidumbre respecto a su permanencia en el puesto de trabajo. (ver **Gráfica 14**).

Gráfica 14

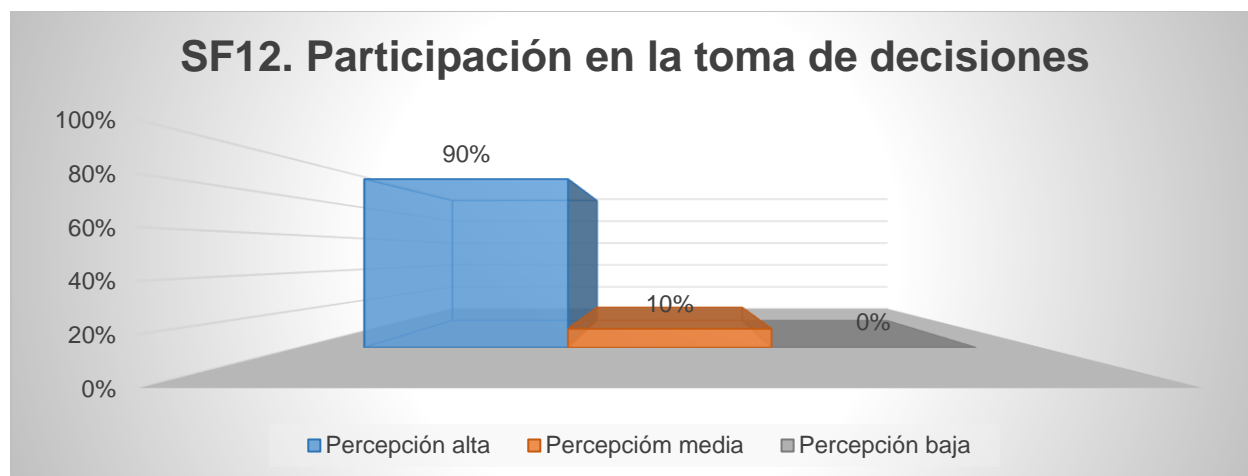
Percepción del sub-factor 11: Estabilidad laboral de la CVT



En referencia al sub-factor 11. Grado de participación en la toma de decisiones, el 90% de las y los participantes consideran que la institución informa y proporciona los medios de participación para aprovechar sus capacidades en la toma de decisiones de relevancia para el desarrollo de sus actividades laborales o la mejora de la productividad y logro de los objetivos. Por su parte, el 10% considera que tiene una participación media en la toma de decisiones. (ver **Gráfica 15**).

Gráfica 15

Percepción del sub-factor 12: Participación en la toma de decisiones de la CVT



6.1.7 Factores del entorno socio laboral

Los Factores del Entorno Socio-Laboral comprenden cuatro sub-factores: Relaciones interpersonales, Retroalimentación, Apoyo organizacional y Reconocimiento. Los resultados obtenidos indican que el 100% de la muestra manifiesta una percepción positiva alta respecto a ellos, reflejado en la satisfacción de sus necesidades en el ámbito social e interpersonal en el trabajo (sentido de pertenencia y grado de estima), resultados que se pueden apreciar en la Tabla 17 y en la Gráfica 16.

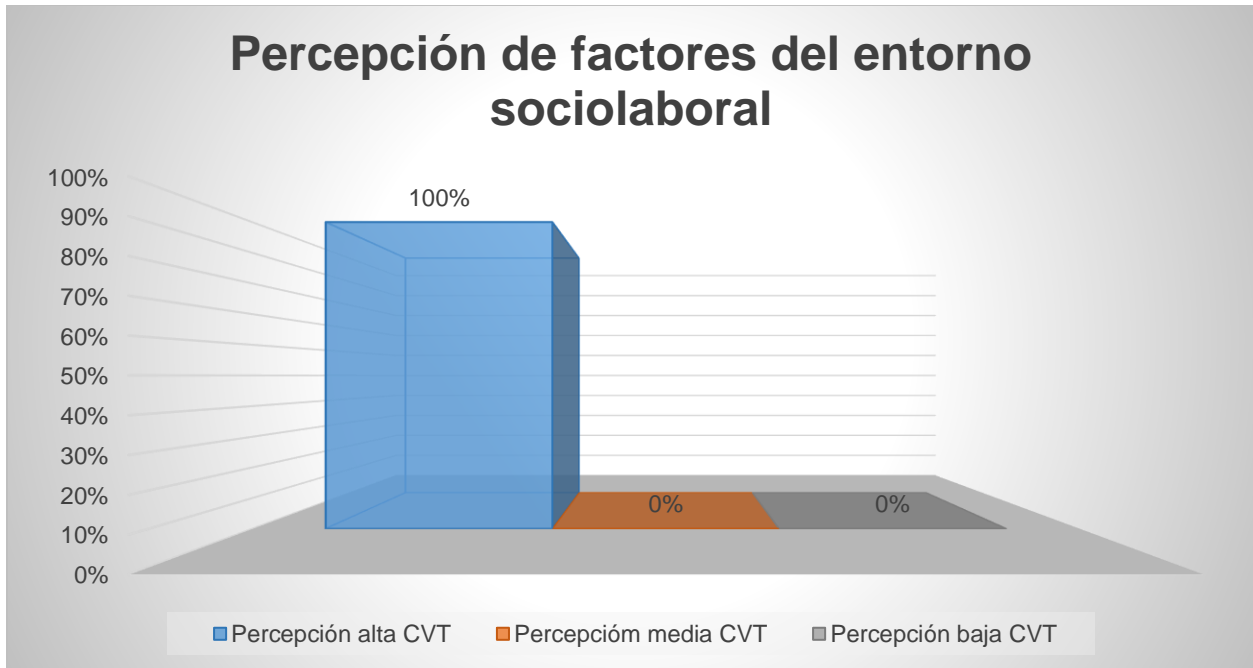
Tabla 17

Frecuencia ante la percepción de factores del entorno socio laboral de la CVT

Media ante la percepción de factores del entorno socio laboral	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	%
Percepción alta CVT	10	10	1.00	1.00	100
Percepción media CVT	0	10	0.00	1.00	0
Percepción baja CVT	0	10	0.00	1.00	0
	10		1.00		100

Gráfica 16

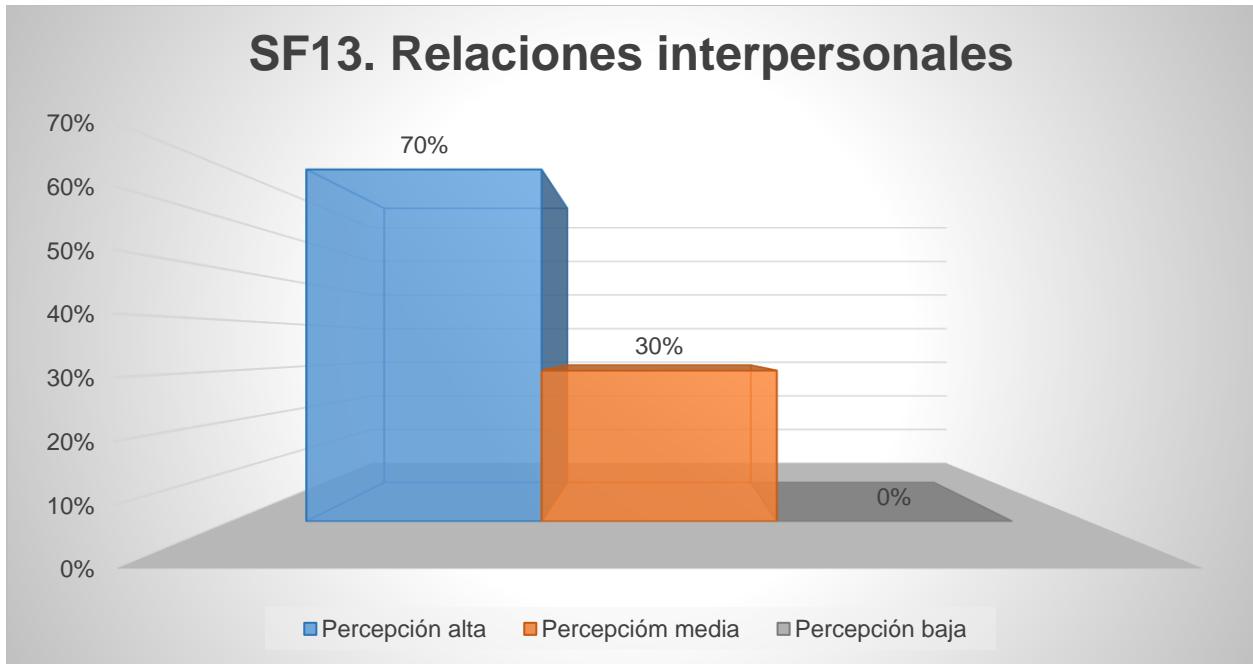
Percepción de factores del entorno socio laboral de la CVT



En cuanto al sub-factor 13: Relaciones interpersonales de la CVT, el 70% de la muestra considera que puede comunicarse libre y abiertamente con sus superiores, compañeros de trabajo y personas vinculadas a la institución, generando un entorno de trabajo confortable. El 30% de la muestra percibe un nivel medio para establecer lazos de comunicación con sus superiores y compañeros de trabajo (ver Gráfica 17).

Gráfica 17

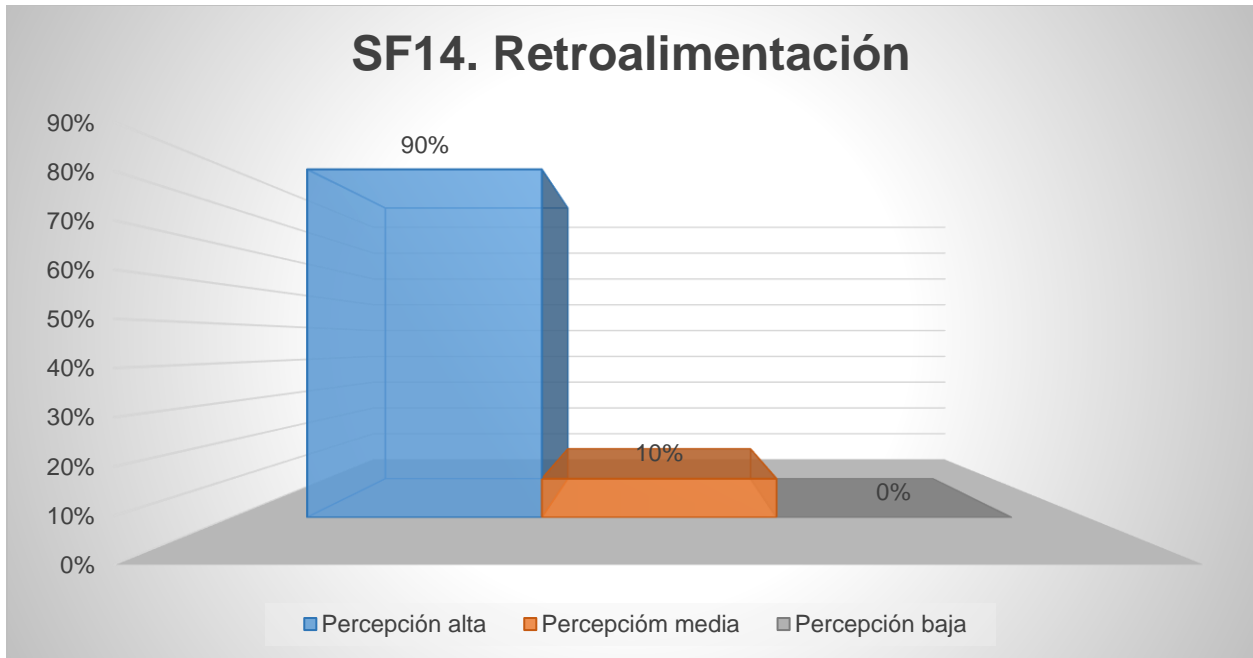
Percepción del sub-factor 14: Retroalimentación de la CVT



En cuanto al sub-factor 14. Retroalimentación, los resultados indican que el 90% de las y los participantes manifiestan una percepción positiva alta respecto a la recepción de información por parte de sus superiores y compañeros acerca de su desempeño laboral, con el propósito de evaluar la eficiencia y productividad de su trabajo a fin de permitirle conocer su rendimiento y el logro de metas para mejorar su desempeño. El 10%, en cambio, percibe una retroalimentación a nivel medio (ver Gráfica 18).

Gráfica 18

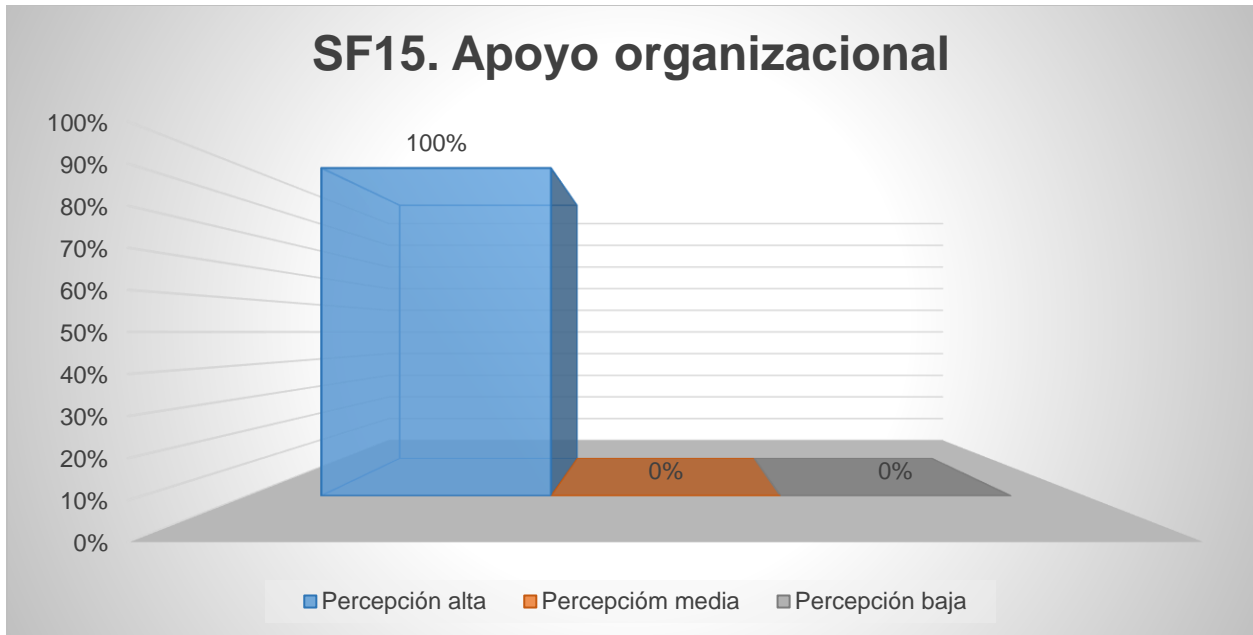
Percepción del sub-factor 14: Retroalimentación de la CVT



En relación al sub-factor 15. Apoyo organizacional, los resultados indican que 100% de las y los participantes refieren sentirse respaldados por la organización y sus superiores, esto se refleja en las creencias de los profesionistas respecto a que la institución valora sus contribuciones, su desarrollo laboral y profesional, considera sus objetivos y valores, sus quejas son escuchadas, les ayudan cuando tienen un problema y confían en un trato justo, aumentando su autoestima, disminuyendo su estrés, brindándoles un sentido de pertenencia, creando un ambiente o clima de apoyo, comprensión y confianza (ver **Gráfica 19**).

Gráfica 19

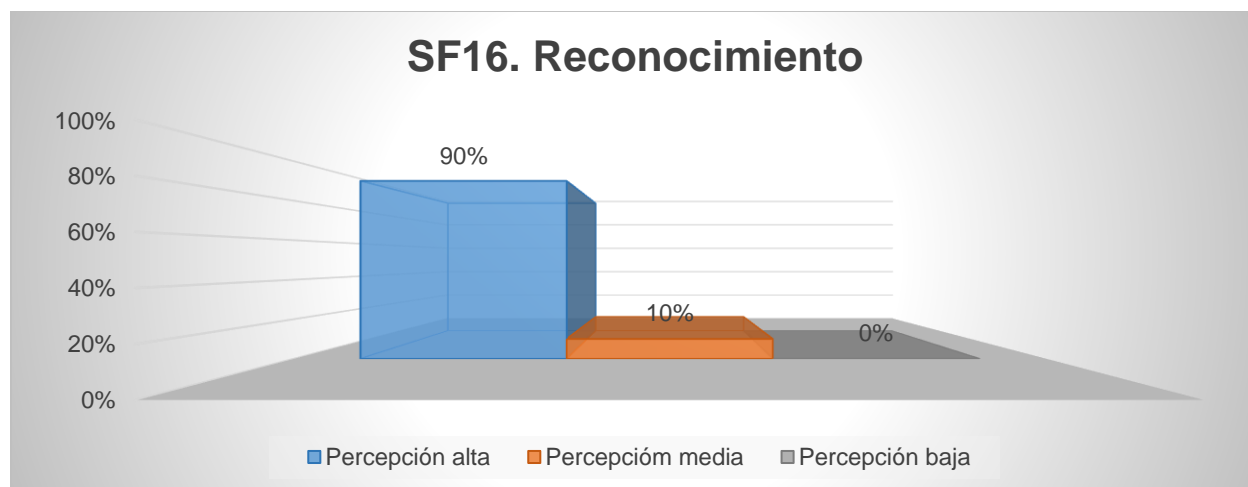
Percepción del sub-factor 15: Apoyo organizacional de la CVT



En cuanto al sub-factor 16. Reconocimiento, el 90% de las y los participantes perciben de manera positiva alta la presencia de acciones efectuadas por la institución y los superiores para distinguir, felicitar, estimar o agradecer el trabajo desempeñado y los logros obtenidos por el profesionalista en el desempeño de sus actividades. El 10% restante refiere un nivel medio respecto al reconocimiento recibido en función de su desempeño (ver Gráfica 20).

Gráfica 20

Percepción del sub-factor 16: Reconocimiento de la CVT



6.1.8 Factor Global de la percepción de la calidad de vida en el trabajo

El Factor Global de la percepción de la calidad de vida en el trabajo está asociado a la percepción del profesionalista sobre su trabajo y las posibilidades ofrecidas para satisfacer una amplia gama de necesidades y expectativas personales importantes, en particular en el ámbito laboral y profesional, mediante un trabajo creativo, saludable y seguro, clave para su realización personal, familiar y social como un medio para preservar su salud y su economía. Los resultados obtenidos indican que el 100% de las y los participantes perciben tener un alto nivel de valoración de este factor (ver Tabla 18 y Gráfica 21).

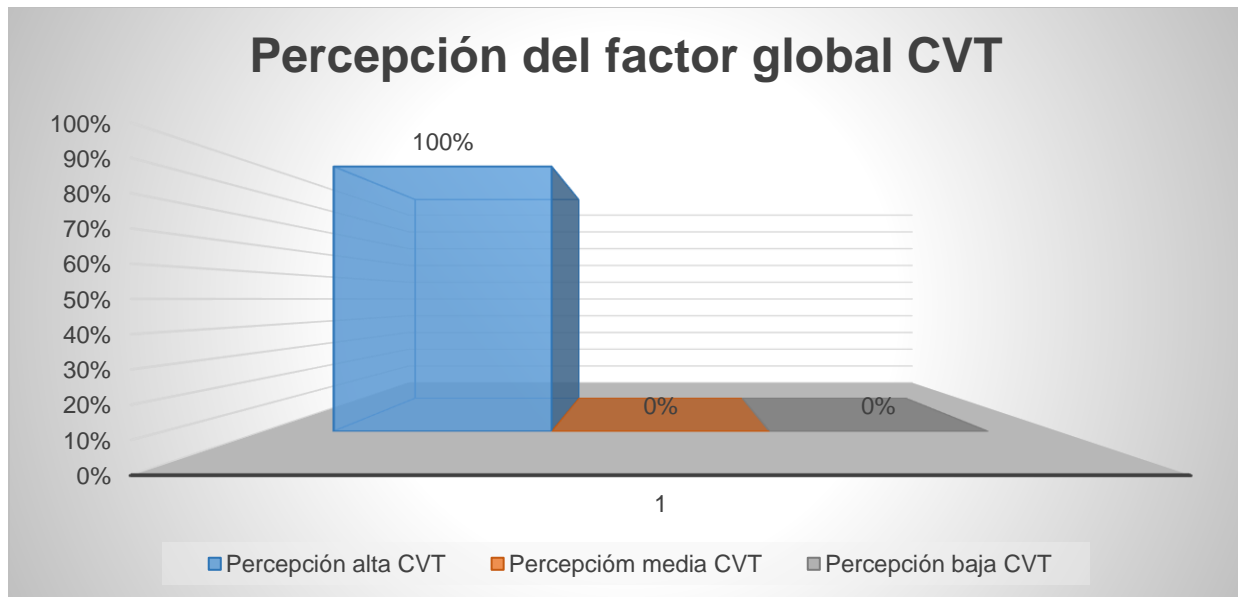
Tabla 18

Frecuencia ante la percepción del factor global de la CVT

Media ante la percepción del factor global CVT	Frecuencia absoluta	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	%
Percepción alta CVT	10	10	1.00	1.00	100
Percepción media CVT	0	10	0.00	1.00	0
Percepción baja CVT	0	10	0.00	1.00	0
	10		1.00		100

Gráfica 21

Percepción del factor global de la CVT



6.1.9 Reflexión del primer ciclo

Para el desarrollo de la reflexión sobre los resultados de este primer ciclo, se realizó un segundo grupo de discusión con expertos, con la intención de identificar qué cambios se podrían introducir para mejorar la calidad de vida en el trabajo de las y los participantes de la I-A.

Para ello fue importante recordar que, en palabras de Patlán (2016):

La medición de la CVT es un reto si consideramos que se trata de un constructo multidimensional, con perspectivas objetivas y subjetivas, que toma en cuenta al trabajador y la organización y que las prácticas, estrategias y políticas organizacionales repercuten directamente en los trabajadores (p. 101).

Los resultados obtenidos permitieron identificar que, en los factores individuales, los del ambiente de trabajo y los del entorno sociolaboral, la valoración fue en su mayoría positiva, ya

que solo hubo 6 de los 11 sub-factores que integran esos factores en los que se identificó una valoración de satisfacción media en la percepción de algunos de los participantes (ver **Tabla 19**).

Tabla 19

Sub-factores con percepción en nivel medio de satisfacción

Factores	Sub-factores	Porcentaje de valoraciones en nivel medio
Factores individuales	SF4. Motivación en el trabajo	10%
Factores del ambiente de trabajo	SF6. Condiciones y medio ambiente de trabajo	10%
	SF7. Seguridad y salud en el trabajo	10%
Factores del entorno sociolaboral	SF13. Relaciones interpersonales	30%
	SF14. Retroalimentación	10%
	SF16. Reconocimiento	10%

En cambio, en los Factores del trabajo y la organización, el 100% de los participantes manifestó una percepción media de satisfacción sobre ellos. Estos factores están íntimamente relacionados con la organización, el contenido del trabajo y la realización de las tareas y están compuestos por cinco sub-factores (ver Tabla 20).

Tabla 20

Factores del trabajo y la organización valorados en nivel medio de satisfacción

Factores	Sub-factores	Porcentaje de valoraciones en nivel medio
Factores del trabajo y la organización	SF8. Contenido y significado del trabajo	
	SF9. Retribución económica adecuada	40%
	SF10. Autonomía y control en el trabajo	
	SF11. Estabilidad laboral	30%
	SF12. Participación en la toma de decisiones	10%

Derivado del análisis de los reactivos correspondientes a estos sub-factores, se identificó las siguientes necesidades por sub-factor:

- Sub-factor 9: Retribución económica adecuada de la CVT. El 40% de las y los participantes manifiesta deseos de tener una mejor retribución económica por las actividades realizadas.
- Sub-factor 11: Estabilidad laboral de la CVT. El 30% de las y los participantes considera que tiene un grado medio de certidumbre respecto a su permanencia en el puesto de trabajo. El 70% restante, en cambio, presentan incertidumbre.
- Sub-factor 12: Participación en la toma de decisiones de la CVT. El 10% de las y los participantes considera que tiene una participación media en la toma de decisiones.

A partir de los datos obtenidos, se concluyó que los niveles de satisfacción en los factores de calidad de vida en el trabajo fueron valorados de manera muy positiva por las y los participantes, y que los sub-factores donde los niveles fueron menores, no son susceptibles de cambios que pudieran impulsarse desde la I-A desarrollada (por ejemplo, garantizar certeza laboral, o el incremento salarial), ya que se consideran factores objetivos de la CVT.

Si el estudio se hiciera desde un enfoque basado en la rehabilitación y/o la prevención de factores subjetivos, habría poco margen de intervención, dado que no emergieron de manera manifiesta problemáticas profundas a atender en los factores individuales de calidad de vida en el trabajo. Sin embargo, desde el enfoque de la Salutogénesis, que pone énfasis en la promoción de la salud en el trabajo, se parte de que siempre es posible promover la mejora de los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo, así pues, aún en contextos laborales en los que se considera que los niveles son favorables, es posible mejorarlos aún más.

A la luz de estos resultados, considerando el tipo de participación lograda, las características de la organización (lo que es posible cambiar, y lo que no), y los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988) para la reflexión de la acción, se tomaron las siguientes decisiones para el desarrollo de la I-A:

Grupo de acción

Se determinó continuar con la I-A únicamente con el personal especialista en funciones tecnopedagógicas (perfiles profesionales tales como diseñador, programador, asesor tecnopedagógico, productor de contenidos y diseñador instruccional), a efectos de brindar un acompañamiento apropiado a su perfil y función, así como en atención a los antecedentes de la I-A, de acuerdo con los cuales se encontró que existen mayores áreas de oportunidad en la generación de estudios sobre de calidad de vida en el trabajo de agentes tecnopedagógicos, respecto a los docentes.

Planificación de un segundo ciclo de análisis de la situación inicial

Debido la delimitación del grupo de acción, así como a la naturaleza sociocrítica de la I-A desarrollada, se planteó generar un segundo ciclo que permitiera tanto comprender de manera más profunda la situación inicial, como involucrar a las y los participantes del proceso investigativo propiciando que tuvieran un nivel activo de participación en la toma de decisiones. Sobre esto es necesario aclarar que, si bien desde un inicio se tenía interés en indagar el nivel de eficiencia del uso de juegos serios para mejorar los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo, se determinó esperar a ver si emergía como parte de las propuestas del grupo de acción (equipo tecnopedagógico), ya que de otra manera la decisión de la hipótesis de acción corría el riesgo de ser vertical y opuesta a la naturaleza de la I-A sociocrítica propuesta.

Se propuso desarrollar este ciclo a través de la implementación de un grupo focal únicamente con el grupo de acción de la I-A, esto es, con el equipo tecnopedagógico que apoya parte de los procesos de educación virtual de la universidad pública en la que se desarrolló el estudio.

6.2 Segundo ciclo

El segundo ciclo del análisis de la situación inicial consistió en la implementación de un grupo focal cuyo objetivo fue identificar desde el grupo de acción, qué acciones prácticas podían promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo.

El grupo focal consistió en una sesión dividida en tres momentos, fase 1: encuadre, fase 2: entrevista semiestructurada y lluvia de ideas, y fase 3: elaboración de un diagrama de afinidad. A continuación, se describe de manera detallada lo acontecido en cada fase.

Fase 1: Encuadre.

Presentación personal de la doctorante a cargo de la investigación con las y los participantes del grupo focal, posteriormente se comentaron los hallazgos del estado del arte respecto a los trabajos relacionados con la calidad de vida en el trabajo en el ámbito educativo con personal docente y no docente, se presentaron las reflexiones del Boletín UNAM-DGCS-305 que lleva por nombre “Los mexicanos, los más estresados en el mundo” publicado el 15 de abril del 2022 respecto a los niveles de estrés laboral que se viven en la actualidad, así como las aportaciones del artículo “El trabajo de hoy: algunas incidencias en la subjetividad” de cara al fenómeno de la auto exigencia organizacional como mecanismo de identidad en los sujetos, posteriormente se habló sobre la promoción de la salud en los ambientes organizacionales y la conexión que guarda con la calidad de vida en el trabajo (factores objetivos y subjetivos), y como es que históricamente el mecanismo por elección más popular para trabajar el desarrollo de las

y los trabajadores, es de la capacitación presencial tradicional en habilidades técnicas y la importancia de recuperar el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Este encuadre permitió iniciar un proceso de análisis y reflexión colectiva en los participantes de grupo focal conforme se iban presentando los datos antes señalados. Dentro de los comentarios recurrentes durante el encuadre, se puede recuperar la idea que “no todo en la vida de las personas es trabajo”, y como existen ciertas profesiones que valoran como algo positivo la sobre exigencia a sus profesionistas, en algunos casos, los participantes compartieron ejemplos vívidos de sus amigos y familiares sobre el estrés laboral y la autoexigencia, así como las consecuencias reflejadas en el deterioro a nivel de la salud física, moral y psicológica, también se puso de manifiesto que se puede estar inmerso en un ambiente poco favorecedor para el trabajador y no ser consciente de ello, por lo que sería fundamental poder encontrar medios que subsanen o eviten el daño a diversos niveles en el personal. También se puso sobre la mesa la importancia de mirar a las y los trabajadores no docentes en ambientes escolares virtuales, pues al ser personal de apoyo se subordinan a las necesidades docentes.

Fase 2: entrevista semiestructurada y lluvia de ideas.

En esta etapa se presentó el objetivo de la sesión, el cual consistió en encontrar de manera colaborativa acciones enfocadas a la promoción de los factores subjetivos de la CVT, esto se logró a través de una lluvia de ideas respondiendo la pregunta detonadora ¿qué acciones enfocadas a la promoción de los factores subjetivos de la CVT pueden ser implementadas?, cumpliendo con los criterios de dar respuestas de carácter práctico, innovador, atractivo y factible. Las y los participantes contestaron por escrito con múltiples opciones en post-its de manera individual, los cuales fueron colocados en un papel ubicado al centro del grupo, conforme se fueron presentando las ideas, la investigadora fue realizando preguntas basadas en la dinámica propia de la lluvia de ideas.

Fase 3: Diagrama de afinidad.

Una vez concluida la entrevista semiestructurada y la lluvia de ideas, se solicitó al grupo de acción que organizaran colectivamente las respuestas obtenidas a través de grupos de afinidad por tema vertido en cada post-it. Como resultado del trabajo del diagrama de afinidad se crearon cinco grupos afines de información, los cuales determinaron los 1) preparativos para la implementación a nivel personal y laboral, 2) selección del objetivo, 3) determinación de metas y 4) propuestas para desarrollar el método de intervención, por último se detectaron 5) otros aspectos relacionados con los factores objetivos.

- Se propusieron como guías de organización las siguientes cuestiones:
- ¿Qué queremos lograr?
- ¿Qué metas se pueden plantear a partir de lo que queremos?
- ¿Cómo se pueden lograr esas metas?
- ¿Qué puntos se pueden mejorar?
- ¿Qué acciones se pueden proponer?

Se contó con la participación de cinco trabajadores, cuatro mujeres y un hombre, mismos que asistieron de manera voluntaria. La sesión fue presencial y tuvo una duración de 90 minutos.

6.2.1 Factores de calidad de vida en el trabajo a mejorar y propuestas

Las y los participantes destacaron ocho aspectos que fueron considerados como preparativos para la implementación de una estrategia de intervención, siendo dos de ellos relacionados con la gestión del tiempo (no empalmar la intervención con otras actividades, tener capacidad de organización del tiempo), dos aspectos relacionados con la organización de tareas del trabajo (tener la capacidad de establecer prioridades y tener disciplina), dos más en relación a otras áreas de la vida (poder establecer límites y reconocer la importancia de dar espacio al

tiempo de ocio), uno con identidad (sensibilización respecto a que el trabajo profesional no es lo único que define al hombre) y, finalmente, uno con motivación (querer hacer las cosas). Todo lo anterior fue concebido por los participantes del grupo de acción como elementos previos necesarios para que se facilite el proceso de implementación de acciones para promover la CVT.

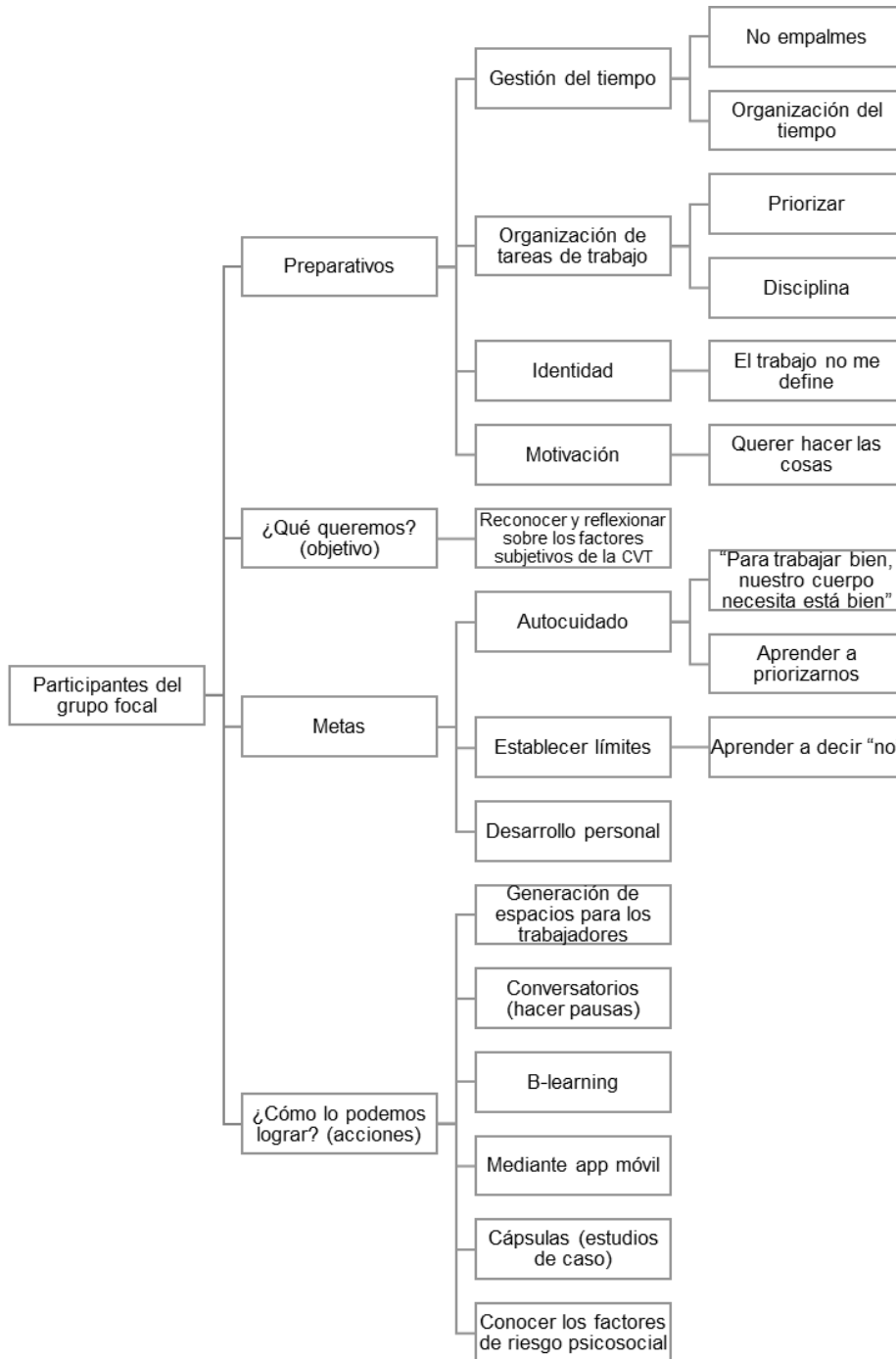
Posteriormente el grupo de acción determinó a través del grupo de afinidad el siguiente objetivo: “Reconocer y reflexionar” sobre el estado actual de los factores subjetivos de la CVT de los participantes de la potencial intervención. De este objetivo, se desprendieron los siguientes aspectos para el planteamiento de metas particulares: autocuidado (“para trabajar bien, nuestro cuerpo necesita está bien”, “autocuidado”, aprender a “priorizarnos”); establecimiento de límites (“aprender a decir que no” cuando se saturan las responsabilidades), y el desarrollo personal (habilidades físicas y cognitivas) a través de dinámicas que favorezcan la promoción de los factores subjetivos de la CVT.

Como alternativas para lograr mejoras en los aspectos recién señalados, el grupo de acción propuso lo siguiente (ver Figura 4): generar espacios para trabajadores administrativos (equipo tecnopedagógico), crear espacios a través de conversatorios, recurrir al b-learning, mediación a través de una aplicación móvil, apostar por una intervención virtual, hacer cápsulas para trabajar con estudios de caso, y conocer los factores de riesgos psicosociales. En estas propuestas, se promovió reiteradamente que la ejecución de acciones estuvieran mediadas por la tecnología. Como puntos a mejorar en su ambiente laboral, el grupo identificó los siguientes elementos: solicitudes laborales muy precipitadas, deseos de obtener mayor reconocimiento, retroalimentación y seguimiento, así como mejorar el sistema de recompensas; se concluyó con las y los participantes que estas áreas de oportunidad, corresponden al dominio de los factores objetivos de la CVT, mismos que no tienen capacidad de incidir de forma autónoma. Finalmente, como acciones a gran escala que sobrepasan los alcances de este trabajo, propusieron generar

políticas educativas encaminadas a concientizar sobre el ocio y el descanso. A modo de concatenar las ideas vertidas en el grupo focal en una acción concreta, se les preguntó si el uso de un juego serio podría ser una estrategia para alcanzar el objetivo, concatenando las propuestas, a lo que de manera unánime, se consideró al juego serio como mecanismo de favorable para promover los factores subjetivos de la CVT.

Figura 4

Diagrama de resultados del Grupo Focal



Fuente: elaboración propia

6.2.2 Reflexión del segundo ciclo

Al finalizar el grupo focal, se realizó un nuevo grupo de discusión con expertos, con la intención de generar conclusiones sobre la comprensión de la situación inicial. Las preguntas que orientaron las reflexiones de este grupo fueron las siguientes (Kemmis y McTaggart, 1988):

- ¿De qué modo contrastan los resultados obtenidos en la acción realizada (diagnóstico) con aquello que la investigadora había planeado?
- ¿Cuál era la percepción de la investigadora sobre los acontecimientos?, ¿cuál era la de los participantes?
- ¿Qué necesidades de acompañamiento psicosocial en factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo se derivan de lo observado?
- ¿Cuáles fueron las limitaciones afrontadas en el análisis de la situación inicial? y ¿por qué?

Como resultado de dichas reflexiones, se plantearon las siguientes conclusiones sobre el segundo ciclo realizado:

Contrario a lo esperado inicialmente, en el primer ciclo del análisis de la situación inicial no se identificaron problemáticas a ser atendidas desde un enfoque preventivo o remedial. En el segundo ciclo, se identificaron áreas de mejora relacionados con la gestión del tiempo, la organización de tareas del trabajo, el equilibrio trabajo-otras áreas (como familia, amigos, etc.), sentido de identidad y motivación. Aun así, las manifestaciones tampoco reflejaron problemáticas que requiriesen una intervención que no fuera desde el enfoque de la promoción de la salud.

Al iniciar el planteamiento temático que dirige la I-A, se propuso discurrir si el uso de juegos serios resultaría apropiado para mejorar los niveles de satisfacción de factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo, sin embargo, no era apropiado presentar dicha estrategia desde

un enfoque “vertical”, sino que se requería si no emerger, al menos ser del interés del grupo de acción. En este segundo ciclo, las participaciones del grupo focal apuntaron a una aceptación de estrategias educativas mediadas por tecnologías para el abordaje de la reflexión sobre cómo mejorar los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo. En este sentido, los juegos serios merecen la atención e interés del grupo de acción, así como el objetivo a trabajar con ellos.

Las necesidades de formación del grupo de acción fueron identificadas desde un enfoque de promoción al no hallar manifestaciones de problemáticas que requiriesen acompañamiento psicosocial preventivo o remedial.

Una limitación identificada fue que no se continuó el segundo ciclo con todos los participantes de la etapa diagnóstica inicial (docentes y equipo tecnopedagógico), ya que se determinó a través de la discusión con el grupo de expertos, la reducción de los participantes de dicho análisis de la situación inicial, al trabajo con el equipo de expertos en tecnopedagogía, sin embargo, las manifestaciones fueron similares en ambos ciclos, por lo que se considera que la identificación de necesidades realizada fue apropiada para la I-A.

VII. PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), el análisis de la etapa de planificar la acción, debe realizarse la luz de una sola pregunta: ¿Qué debe hacerse?, derivado de lo cual, se plantearán objetivos del plan, estableciendo en ellos, qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo.

Para iniciar esta etapa, se analizaron las condiciones objetivas de los participantes (disponibilidad de recursos, límites en el tiempo y el espacio, etc.) así como sus condiciones subjetivas (oportunidades y restricciones en cuanto a su modo de pensar expectativas, pautas existentes de relaciones formales e informales), a efectos de identificar qué si se podía cambiar y qué no era susceptible de generar cambios, para promover sus factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo. Lo anterior, a través de la reflexión sobre los resultados obtenidos en el análisis inicial en un grupo de discusión con expertos.

De acuerdo con Hernández et al (2014) un plan de acción consiste en el planteamiento de soluciones que deben dar solución práctica a un problema, o bien, generar un cambio. Stringer (1999) y Creswell (2005) (como se citó en Hernández et al 2014), señalan que existen diversos elementos que conforman un plan de acción, siendo los más comunes los siguientes:

- Prioridades (aspectos a resolver de acuerdo con su importancia)
- Metas (objetivos generales o amplios para resolver las prioridades más relevantes)
- Objetivos específicos para cumplir con las metas
- Tareas (acciones a ejecutar, cuya secuencia debe definirse: qué es primero, qué va después, etcétera)
- Personas (quién o quiénes serán responsables de cada tarea)
- Programación de tiempos (calendarización): determinar el tiempo que tomará realizar cada tarea o acción

- Recursos para ejecutar el plan

De acuerdo con Hernández et al (2014) el plan de acción debe incluir una planificación conforme a la cual se hará una evaluación sobre los resultados obtenidos al implementarlo. En una I-A, el investigador debe informar a las y los participantes sobre las actividades que integran el plan de acción, los responsables de las mismas y los mecanismos de evaluación. De esta manera el investigador logrará motivar a las y los participantes del grupo de acción para realizar su mejor esfuerzo en la implementación del plan. Asimismo, deberá observar y reflexionar los resultados de la implementación para evaluar su diseño y retroalimentar al grupo de acción, esto, echando mano de diversas técnicas y herramientas de recolección y análisis. El resultado de estas reflexiones debe plasmarse en informes parciales que orientarán la toma de decisiones e incluso la redefinición del problema y la generación de nuevas hipótesis de acción. Este ciclo se repite tantas veces como se considere necesario, hasta lograr resolver el problema o lograr cambios.

En los apartados sucesivos se describe la planificación realizada en la I-A desarrollada, para la cual se tomó en cuenta los referentes retomados de Hernández et al (2014). Los elementos del plan de acción fueron retomados de Kemmis y McTaggart (1988).

7.1 Plan de acción

En este apartado se desarrolla la preocupación temática de la I-A, se describen a las y los participantes, se aborda la descripción de los cambios que se planeó conseguir a través de la intervención psicosocial mediante el juego serio, el plan y la lista de actividades propias del taller, así como, la planificación del registro de cambios.

7.1.1 Descripción de la preocupación temática

El problema práctico inicial de la I-A desarrollada proponía discurrir la eficiencia de los juegos serios para la promoción de los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo en trabajadores del área de la educación. A partir de los resultados de la elaboración de un estado del arte sobre el tema, así como los de un análisis inicial de esta temática en el contexto de una universidad pública en México, se determinó conformar un grupo de acción con trabajadores con funciones tecnopedagógicas de un área de educación virtual, grupo del cual emergió como hipótesis de acción el uso de una estrategia lúdica para promover el desarrollo de factores subjetivos relacionados con su calidad de vida en el trabajo. El enfoque con el que se abordó el problema y se planificó la acción fue la salutogénesis. Este aspecto resultó de especial importancia debido al enfoque sociocrítico propuesto para este trabajo, acorde con el cual, deben ser los mismos colaboradores quienes promuevan transformaciones en su contexto, y no ser solo receptores de las mismas, asimismo, se asume que el papel de los expertos, en este caso, la investigadora responsable, es impulsar el desarrollo del sentido de coherencia que permite a las personas aprovechar los recursos generales de los que disponen para la toma de decisiones en cuanto a su salud, en este caso, laboral.

En razón de lo anterior, se propuso como objetivo de la acción: Promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo de las y los integrantes de trabajadores con funciones tecnopedagógicas en un área de educación virtual de una universidad pública en México a través de un juego serio.

7.1.2 Participantes

Las y los participantes fueron ocho trabajadores con diversas actividades tecnopedagógicas de un área de educación virtual de una universidad pública en México. Su

edad promedio es de 26 años, en su mayoría son mujeres (62.5%), solteras y solteros (62.5%), la mayoría no tiene hijos (87.5%), manifiestan una tendencia a compartir vivienda con sus padres (62.5%) y un porcentaje considerable se encuentra actualmente estudiando (62.5%). La mayoría tiene una antigüedad igual o mayor a los 4 años (50%) y todos tienen una jornada laboral de 40 horas semanales (ver **Tabla 21**)-

Tabla 21

Características demográficas de los participantes del juego serio (n=8)

Variable	N	Porcentaje	Variable	N	Porcentaje
Edad			Personas con quien vive		
23 años	1	12.5	Pareja	2	25
25 años	2	25	Pareja e hijos	1	12.5
26 años	4	50	Con padres	5	62.5
38 años	1	12.5	Estudia actualmente		
Género			Sí	5	62.5
Hombre	3	37.5	No	3	37.5
Mujer	5	62.5	Antigüedad en el puesto de trabajo		
Estado civil			Menos de 1.5 años	1	12.5
Soltera(o)	5	62.5	2 años	2	25
Casada(o)	1	12.5	3 años	1	12.5
Unión libre	2	25	4 años o más	4	50
Tiene hijos			Horas semanales de trabajo		
Sí	1	12.5	40 horas	8	100
No	7	87.5			

Fuente: elaboración propia

7.1.3. Descripción de los cambios que se planeó conseguir

A través de la intervención se planteó fomentar la reflexión individual y colectiva sobre los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo para la toma de decisiones para la promoción de dichos factores subjetivos.

Con base en las oportunidades y las circunstancias de la situación actual de los participantes se planteó generar cambios en tres categorías:

a) En el lenguaje y el discurso: promover el uso de la primera persona para identificar propuestas de mejora para favorecer la promoción de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo

b) En las actividades y las prácticas: generar, poner en marcha y evaluar acciones a desarrollar de manera cotidiana para promover el desarrollo de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo

c) En las relaciones sociales y la organización: tomar decisiones sobre las relaciones sociales y con la organización a partir de la reflexión de los resultados obtenidos con las acciones realizadas para promover el desarrollo de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo.

7.1.4. Plan y lista de actividades

Para el logro de los cambios propuestos se determinaron responsables, tareas, fechas, lugares y formas de desarrollo de las acciones necesarias, considerando la participación no solo de la responsable de la I-A, sino de las y los integrantes del grupo de acción. Lo anterior se presenta de manera organizada en la Tabla 22.

Tabla 22*Plan y lista de actividades de la I-A*

Actividad	Responsable	Periodo	Cómo
Diseño instruccional del juego serio	Como <i>experta</i> : responsable de la I-A Como diseñadores instruccionales y desarrolladores del juego: grupo de acción	Marzo-Junio de 2022	A través del modelo de diseño instruccional ADDIE
Implementación y observación de la hipótesis de acción (juego serio)	Como coordinadora: responsable de la I-A Como colaboradores: grupo de acción	Junio-Julio de 2022	A través del análisis de los datos obtenidos con los instrumentos determinados en la metodología de la I-A
Reflexión final	Responsable de la I-A y grupo de acción	Julio de 2022	A través del análisis de los resultados obtenidos con la implementación de la hipótesis de acción en relación a los objetivos y cambios propuestos

Fuente: elaboración propia

7.1.5. Planificación del registro de cambios

Para el registro de los cambios en el lenguaje/discurso, las actividades/prácticas y las relaciones sociales/organización; se determinó emplear un diario reflexivo por parte de las y los integrantes del grupo de acción, el cual se propuso integrar en la estrategia de juego serio. Aunado a esto, se planteó el uso de dos instrumentos para el análisis del logro de los objetivos: la “Rueda de la vida” y una evaluación reacción.

7.2 Diseño instruccional de un taller basado en un juego serio

El modelo de diseño instruccional utilizado para el desarrollo del juego serio fue el ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) y fue desarrollado por un equipo multidisciplinario de trabajo organizado de la siguiente manera:

La responsable de la I-A como *experta en contenido*, una integrante del grupo de discusión de expertos como *diseñadora instruccional* y *asesora tecnopedagógica*, un integrante

del grupo de acción como *diseñador multimedia*, y el responsable de soporte tecnológico del área de educación virtual de la universidad en la que se desarrolló el estudio como *programador*. A continuación, se describe el proceso desarrollado.

a) Análisis

Con base en los resultados obtenidos en el análisis de la situación inicial de la I-A, en esta etapa de diseño instruccional se determinó el contenido del juego serio a desarrollar como hipótesis de acción, así como la manera de presentarlo.

Se realizó un grupo de discusión con los expertos, determinando que, dadas las condiciones laborales de las y los integrantes del grupo de acción, así como sus propuestas planteadas en el grupo focal, la mejor alternativa para presentar el juego serio sería a través de un taller virtual en el que se combinaran actividades sincrónicas y asincrónicas. Las actividades sincrónicas tendrían como objetivo generar el encuadre para el desarrollo del taller, así como reflexionar de manera colectiva sobre los resultados obtenidos a lo largo del mismo. Las actividades asincrónicas consistirían en participar del juego serio de manera autogestiva. Con base en este planteamiento, el taller tendría una duración de 5 semanas, a lo largo de cada una de las cuales se abordaría un sub-factor subjetivo del trabajo en particular.

A diferencia de otros cursos y talleres virtuales, el taller propuesto no tendría como objetivo el aprendizaje de un contenido, sino la reflexión sobre cómo cada cual vive diferentes factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo para generar propuestas de mejora, implementarlas evaluarlas y con base en los resultados obtenidos, tomar decisiones sobre sus relaciones en el trabajo y con la organización.

b) Diseño

Para la toma de decisiones en cuanto al diseño del juego serio se consideró a éste como una concreción de la gamificación que prioriza el desarrollo de experiencias de aprendizaje gratificantes poniendo de relieve lo lúdico de una actividad educativa. De entre las posibles estrategias para lograr la gamificación (Carreras, 2017), se retomó las siguientes: 1) la elaboración de narrativas, no como eje rector de todas las actividades, sino para orientar cada actividad de manera particular a través del análisis de un caso, 2) los sistemas de retroalimentación, 3) la interactividad y 4) los sistemas de premios. Con base en lo anterior, el diseño del juego resultó de la siguiente manera:

Objetivo del taller: Promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo de las y los integrantes de expertos en tecnopedagogía en un área de educación virtual de una universidad pública en México a través de un juego serio.

Participantes: Ocho trabajadores(as) expertos(as) en tecnopedagogía de una universidad pública en México.

Sub-factores subjetivos a fomentar para la mejora de la calidad de vida en el trabajo:

1. Equilibrio trabajo-familia
2. Satisfacción en el trabajo
3. Desarrollo laboral y profesional
4. Motivación en el trabajo
5. Bienestar en el trabajo

Metodología

Las mecánicas del juego serio se explicitan en la metodología del taller, el cual inicia con una sesión sincrónica de encuadre. Cada semana se realizaría una sesión sincrónica para

reflexionar sobre los resultados obtenidos con el taller. El taller finaliza con una sesión sincrónica de reflexión final.

El juego serio consiste en un juego digital de tablero de seis casillas. Cada casilla contiene un caso en el que se pone de relieve uno de los cinco sub-factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo a promover. Los jugadores deberán analizar el caso y proponer una solución al mismo, la cual será registrada en un foro de discusión alojado en la plataforma virtual (Moodle). Al finalizar el periodo de participaciones de dicho foro, deberán leer las aportaciones de todas y todos los participantes, retroalimentar al menos dos participaciones de otros jugadores y elegir la que les parezca más adecuada. Se contará con 6 estrellas por participante en cada sesión, por lo que deberán asignar 3 estrellas a la propuesta que se considere es la más adecuada para atender la situación, 2 estrellas a la segunda propuesta y 1 estrella a la tercera propuesta. Después de brindar una propuesta y asignar estrellas al resto de las propuestas, las y los participantes deberán ingresar a un Diario reflexivo y responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué voy a hacer para promover mi CVT ante este sub-factor?
- ¿Cómo lo voy a hacer?
- ¿Cuándo lo voy a hacer?

Contarán con una semana para llevar a cabo el plan registrado en su diario de campo. En las sesiones sincrónicas del taller se reflexionaría sobre la toma de decisiones devenida a partir de las propuestas vertidas en su diario de campo, su ejecución y autoevaluación.

Diseño de interfaz

El diseño de la interfaz del juego fue realizado por uno de los integrantes del grupo de discusión, quien desarrolló una propuesta para el entorno virtual, el tablero y las casillas en las

que se presentarían los casos del juego, lo anterior, con base en un planteamiento general sugerido por la responsable de la I-A.

El fondo del tablero tuvo como motivo un entorno laboral, así como la paleta de colores del Doctorado en Educación Multimodal (DEM), según se muestra en la Figura 5. Se buscó que el diseño permitiera concentrar la atención de los jugadores en las tareas a realizar, evitando distractores. Así, en la pantalla principal sólo se muestran las cartas, el ranking para ver cuántas estrellas tiene cada jugador y la opción de cerrar sesión.

Figura 5

Interfaz del juego serio

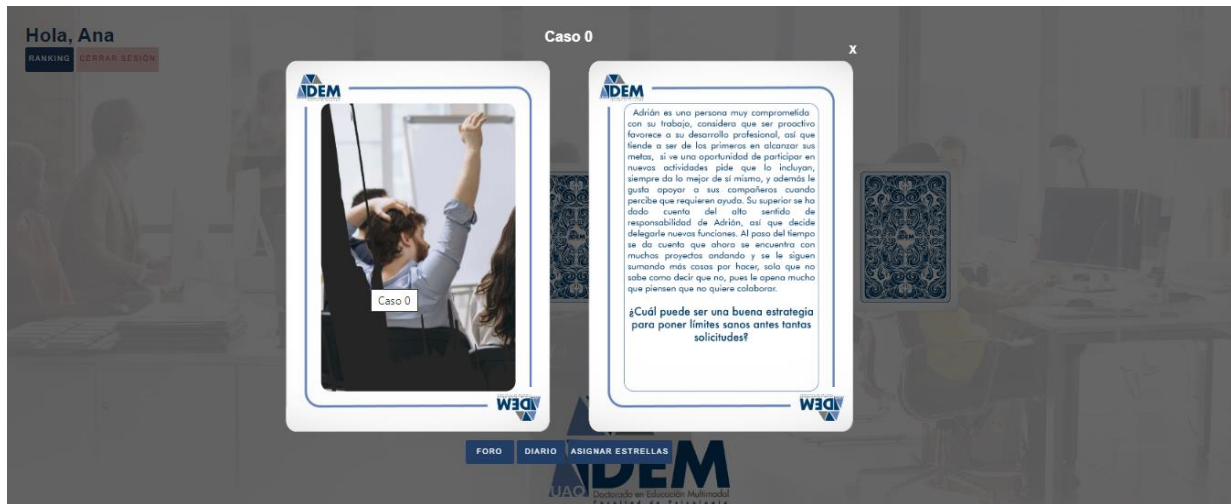


Fuente: <https://cite.uaq.mx/juego/>

En lugar de casillas, el área de diseño propuso presentar “cartas”, las cuales también fueron elaboradas con base en la paleta de colores del DEM. Al hacer clic en cada carta, se despliegan el resto de las opciones del juego, como se muestra en la **Figura 6**.

Figura 6

Diseño de las cartas del juego serio



Fuente: <https://cite.uaq.mx/juego/>

A la par del área de diseño, el equipo de programación hizo prototipos y pruebas para desarrollar el juego serio en un entorno virtual que permitiera digitalizar los requerimientos del mismo, como lo era el poder contar con un foro, un diario, asignar estrellas y ver el ranking general del juego. Debido al tiempo considerado para desarrollar el juego, se combinaron dos entornos virtuales: Moodle y un sitio web.

El área de programación propuso presentar en Moodle el diseño general del taller, y desarrollar el juego serio en un sitio web elementos de menú hipervínculos a Moodle para el foro y el diario reflexivo. Una vez acordada dicha propuesta se desarrollaron todos los elementos necesarios para integrar el diseño completo del taller y el juego serio.

c) Desarrollo

Para el desarrollo del juego serio se hizo un guion tecnopedagógico con los elementos textuales a presentar en la interfaz, incluidos los casos a presentar en cada carta. El desarrollo

de cada caso fue diseñado por la investigadora, con base en las definiciones de cada sub-factor subjetivo de la CVT según las consideraciones teóricas de Patlán (2016), mismos que fueron validados por el grupo de expertos en la materia, para comprobar la relación de los casos hipotéticos con el sub-factor a colocar en cada carta. Posteriormente, se turnaron al área de programación, junto con los elementos de diseño de interfaz, para su integración total en los entornos virtuales acordados.

Como resultado, el taller se alojó en un curso en Moodle, en la plataforma del área de educación virtual en la que se desarrolló la I-A, con el nombre “Reconecta con la calidad de vida en el trabajo” (ver Figura 7).

Figura 7

Pantalla de inicio del juego serio



Al ingresar al curso, se presenta el vínculo al “tablero” del juego serio en la parte superior de la interfaz. Debajo, se presenta una pestaña de “Presentación”, donde se detallan las reglas del juego, así como el calendario para desarrollarlo. A la derecha de ella, se presentan cinco pestañas más, una para cada uno de los casos que se presentan el juego, como se muestra en la Figura 8, la Figura 9 y la Figura 10.

Figura 8

Presentación del juego serio



Figura 9

Presentación del juego serio (segunda parte)

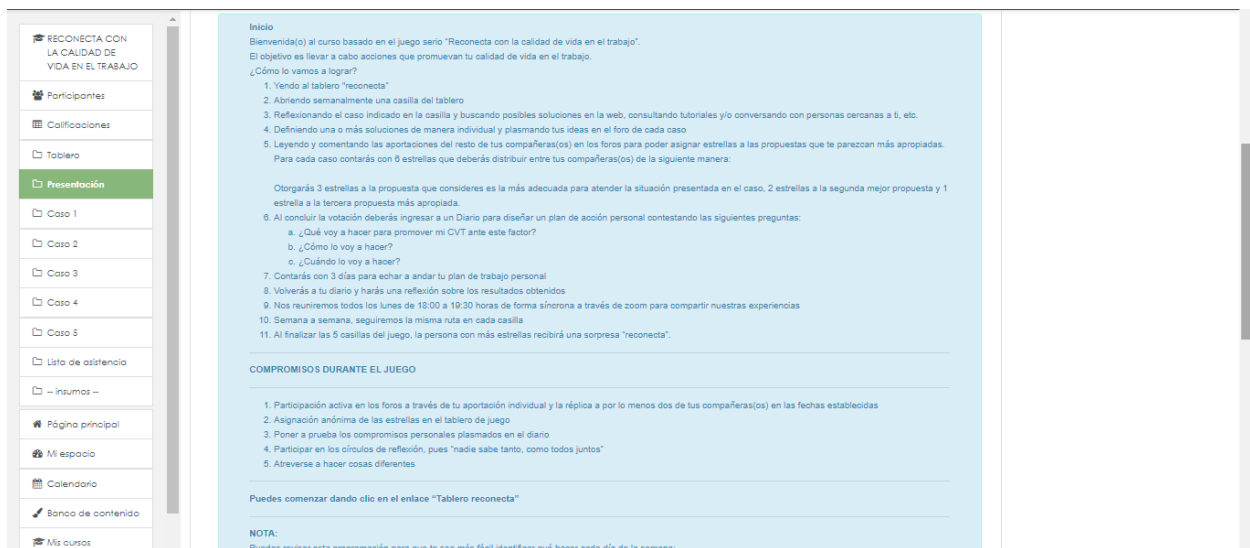


Figura 10

Calendario de actividades del juego serio

Puedes comenzar dando clic en el enlace "Tablero reconecta"

NOTA:
Puedes revisar esta programación para que te sea más fácil identificar qué hacer cada día de la semana:

Semana	Lunes de:	Martes y martes de:	Miércoles de:	Jueves a sábado de:
1 Del 07 al 11 de junio	*	Martes 07 de junio: • Sesión sincrónica inicial de 18 a 19:30 hrs • Inicio del juego (abrir la casilla 1 y participar en el foro del caso 1 de manera individual)	• Comentar al menos dos aportaciones en el foro del caso 1. • Asignar estrellas. • Establecer compromisos en el diario del caso 1.	• Poner en práctica. • Reportar en el diario del caso 1.
2 Del 14 al 18 de junio	• Sesión sincrónica reflexiva del caso 1 de 18 a 19:30 hrs • Abrir la casilla 2.	• Participar en el foro del caso 2 de manera individual.	• Comentar al menos dos aportaciones en el foro del caso 2. • Asignar estrellas. • Establecer compromisos en el diario del caso 2.	• Poner en práctica. • Reportar en el diario del caso 2.
3 Del 21 al 25 de junio	• Sesión sincrónica reflexiva del caso 2 de 18 a 19:30 hrs • Abrir la casilla 3.	• Participar en el foro del caso 3 de manera individual.	• Comentar al menos dos aportaciones en el foro del caso 3. • Asignar estrellas. • Establecer compromisos en el diario del caso 3.	• Poner en práctica. • Reportar en el diario del caso 3.
4 Del 28 de junio al 02 de julio	• Sesión sincrónica reflexiva del caso 3 de 18 a 19:30 hrs • Abrir la casilla 4.	• Participar en el foro del caso 4 de manera individual.	• Comentar al menos dos aportaciones en el foro del caso 4. • Asignar estrellas. • Establecer compromisos en el diario del caso 4.	• Poner en práctica. • Reportar en el diario del caso 4.
5 Del 05 al 09 de julio	• Sesión sincrónica reflexiva del caso 4 de 18 a 19:30 hrs • Abrir la casilla 5.	• Participar en el foro del caso 5 de manera individual.	• Comentar al menos dos aportaciones en el foro del caso 5. • Asignar estrellas. • Establecer compromisos en el diario del caso 5.	• Poner en práctica. • Reportar en el diario del caso 5.
6 11 de julio	• Sesión sincrónica reflexiva del caso 5 de 18 a 19:30 hrs • Entrega de sorpresa "reconecta". • Cierre.	*	*	*

Caso 1 ▶

En las pestañas correspondientes a los casos se habilitaron indicaciones generales, comunes a todos los casos para observar las reglas del juego, así como las actividades de Foro y Diario, según se muestra en la Figura 11.

Figura 11

Foros del juego serio por caso

Tablero "reconecta"

Tablero local

Oculto para los estudiantes

Presentación **Caso 1** Caso 2 Caso 3 Caso 4 Caso 5 Lista de asistencia -- Insumos --

Resúmenes Disponible a partir de 7 de junio de 2022 (de otra forma, oculto)

¿Lista(a) para presentar la mejor solución al caso? Compártelo en el siguiente Foro, recuerda comentar al menos la aportación de dos participantes y distribuir 6 estrellas entre las 3 mejores soluciones que identifiques para la situación analizada.

Foro del caso 1

Es momento de reflexionar sobre lo que harás para promover tu calidad de vida en el trabajo a partir del factor que prevalece en el caso que resolviste. Ingresar a tu Diario para hacer tus propuestas, las cuales deberás llevar a la práctica para hacer una autoevaluación de los resultados obtenidos.

Diario del caso 1

◀ Presentación Caso 2 ▶

Al hacer clic en Tablero “reconecta” se redirecciona a las y los participantes al sitio web donde está el juego. Para ingresar, se requiere que coloquen un usuario y contraseña con el que han sido previamente registrados las y los jugadores, esto para evitar el ingreso de usuarios no pertenecientes al grupo de acción de la I-A (ver **Figura 12**). Todo lo anterior administrado por el área de programación.

Figura 12

Solicitud de credenciales para acceder al juego serio



Fuente: <https://cite.uaq.mx/juego/>

Para iniciar el juego, una vez logrado el acceso, es necesario hacer clic sobre cada una de las cartas para visibilizar el caso a resolver, como se muestra en la Figura 13.

Figura 13

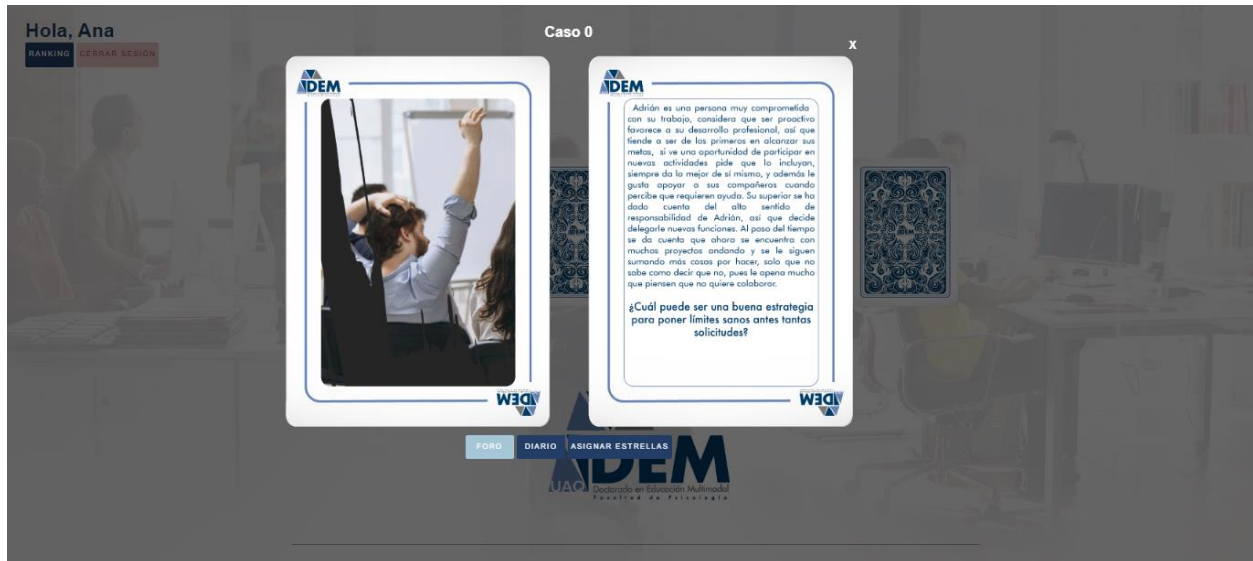
Tablero del juego serio



En todos los casos, se presenta del lado izquierdo una imagen alusiva al sub-factor individual de calidad de vida sobre el cual se reflexionará, y del lado derecho se aprecia el caso alusivo al mismo. En la parte inferior, se presentan los elementos de menú para redireccionar al jugador al “Foro”, el “Diario” y la “Asignación de estrellas” (ver Figura 14).

Figura 14

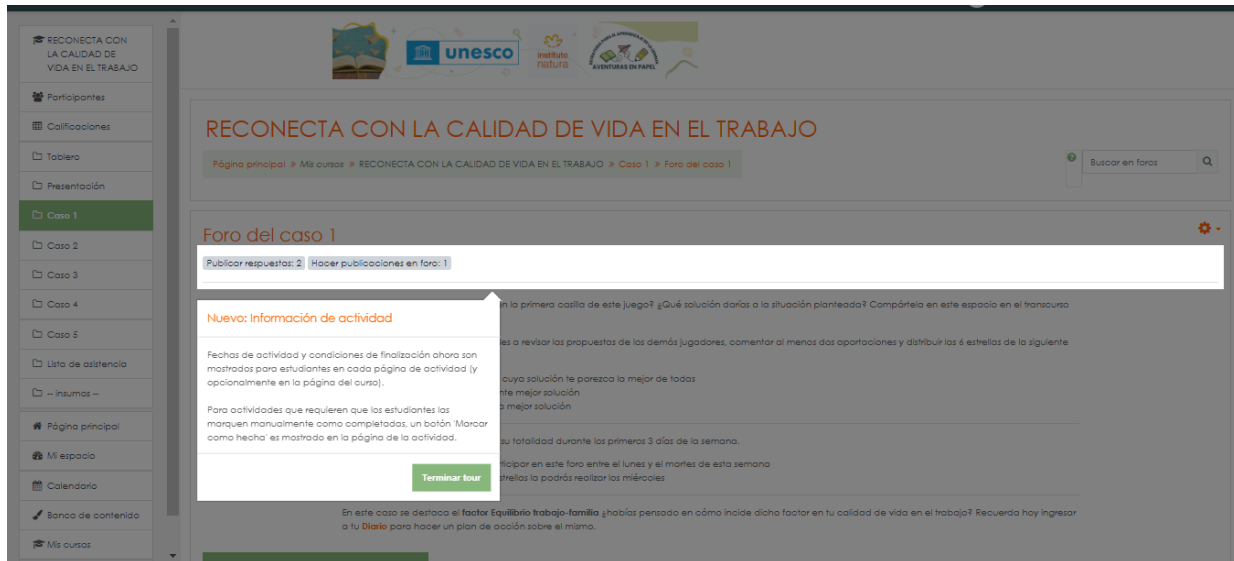
Presentación de casos del juego serio



Al hacer clic en Foro, se redirecciona a las y los jugadores al taller en Moodle, específicamente al foro correspondiente al caso señalado. En el sitio se presenta primero un tour de navegación, como se muestra en la Figura 15.

Figura 15

Tour de navegación del juego serio



En la Figura 16 y en la Figura 17, es posible apreciar que al concluir el tour de navegación, se visualizan las indicaciones generales del foro y el hilo abierto por la responsable de la I-A, en el que las y los jugadores deberán colocar sus aportaciones como respuestas.

Figura 16

Indicaciones de participación de foros en el juego serio

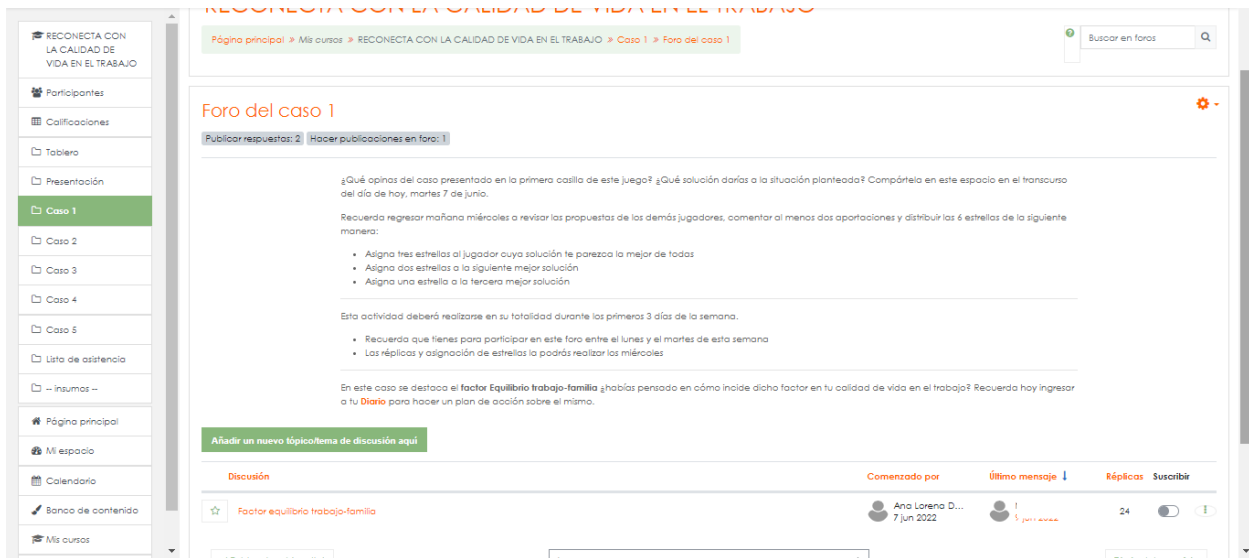
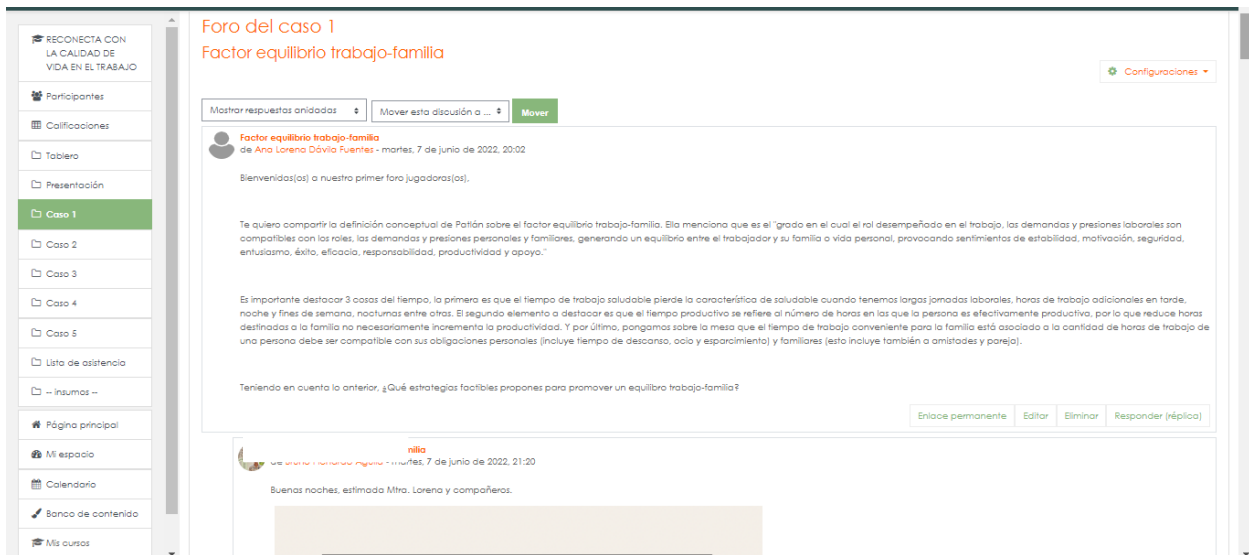


Figura 17

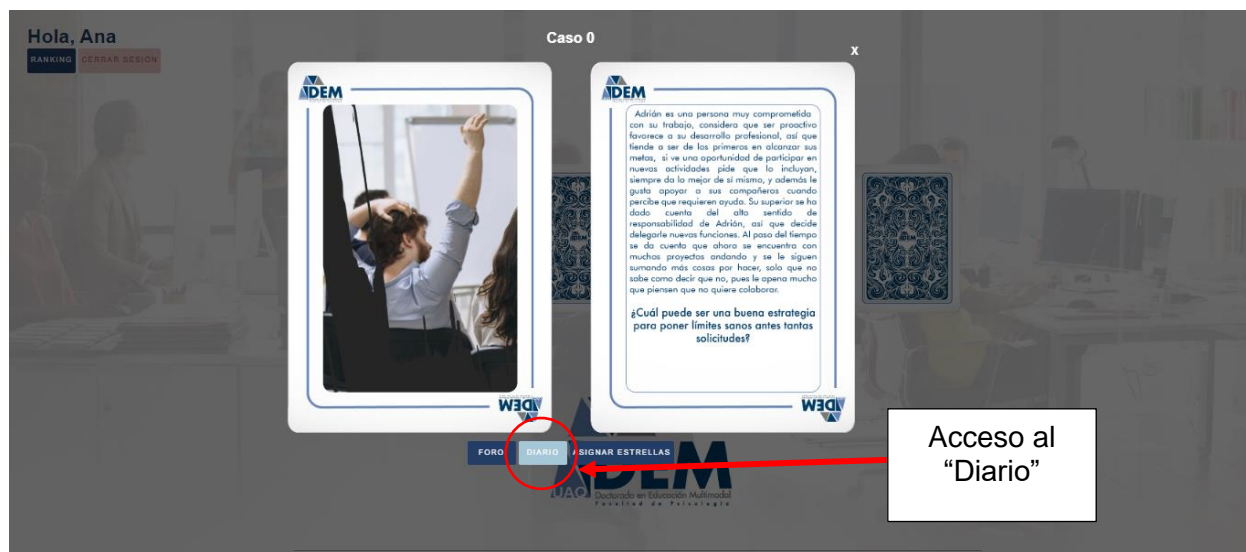
Indicaciones de participación de foros en el juego serio (segunda parte)



Para acceder al Diario desde el tablero del juego (ver Figura 18), también es necesario dar clic a la carta del caso correspondiente para poder visualizar el botón que hipervincula a dicha actividad.

Figura 18

Caso 0 del juego serio, botón al "Diario"



En Moodle se presentan las indicaciones generales y la opción para que cada jugador(a) haga su entrada correspondiente al caso reflexionado a través del Diario (Figura 19 muestra la entrada personal).

Figura 19

Diario del juego serio

RECONECTA CON LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO

Página principal » Mis cursos » RECONECTA CON LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO » Caso 1 » Diario del caso 1 » Diario del caso 1

Diario del caso 1

Ver 7 entradas de Diario

En este diario tienes la oportunidad de plantear y evaluar un plan de acción personal para mejorar tu calidad de vida en el trabajo ante el factor **Equilibrio trabajo-familia**. Para ello, por favor responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué voy a hacer para promover mi CVT ante este factor?
- ¿Cómo lo voy a hacer?
- ¿Cuándo lo voy a hacer?

Tu primera entrada debes realizarla el miércoles.

Pasados tres días de haber contestado estas preguntas, monitorea qué acciones has realizado para implementar tu plan de acción y vuelve a ingresar al diario para registrar los resultados obtenidos a partir de la implementación de tus compromisos pasados.

Recuerda hacer tu entrada de evaluación el sábado.

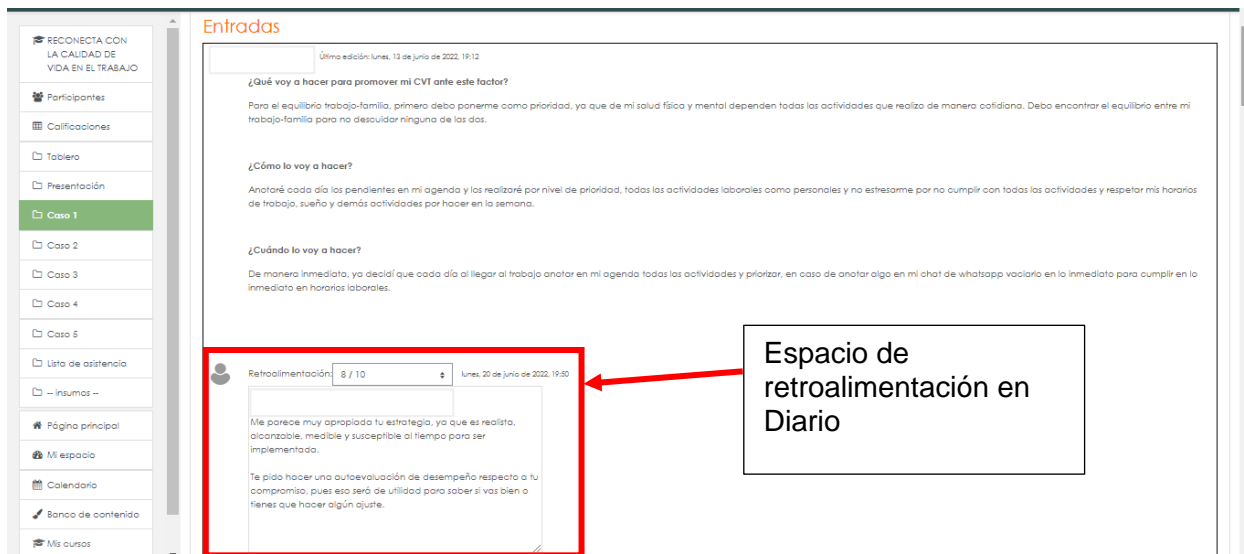
Iniciar o editar mi entrada de Diario. ¡Usted aún no ha empezado este Diario!

Foro del caso 1 Ir a... Foro del caso 2

La herramienta Diario no solo se cuenta con el apartado de indicaciones para promover la participación de las y los jugadores, también permite la retroalimentación, en el caso de la I-A por parte de la investigadora responsable (ver Figura 20).

Figura 20

Indicaciones para participar en el Diario del juego serio y espacio de retroalimentación



Para la asignación de estrellas, es necesario estar ubicado en la carta del caso correspondiente, y al hacer clic en la opción correspondiente (ver Figura 21) se habilita un botón desplegable con los nombres de las y los jugadores, así como otro botón para indicar cuántas estrellas se le desea asignar (ver Figura 22), y finalmente, en la opción Ranking se puede consultar cuántas estrellas tiene cada jugador (ver Figura 23).

Figura 21

Acceso a la asignación de estrellas



Figura 22

Despliegue de nombre de las y los jugadores

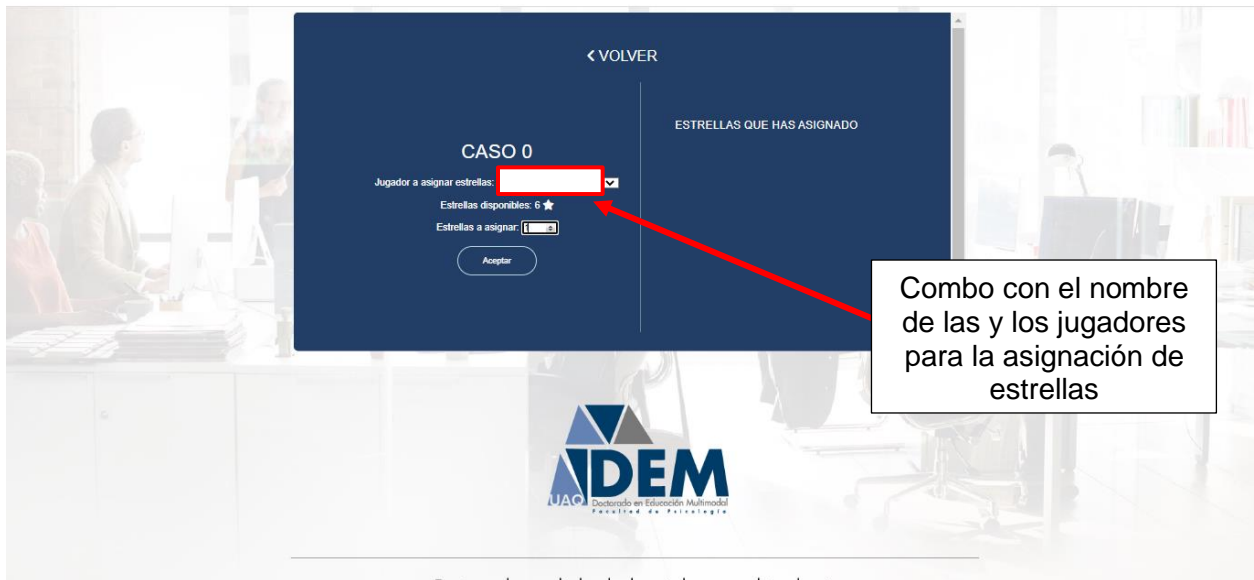
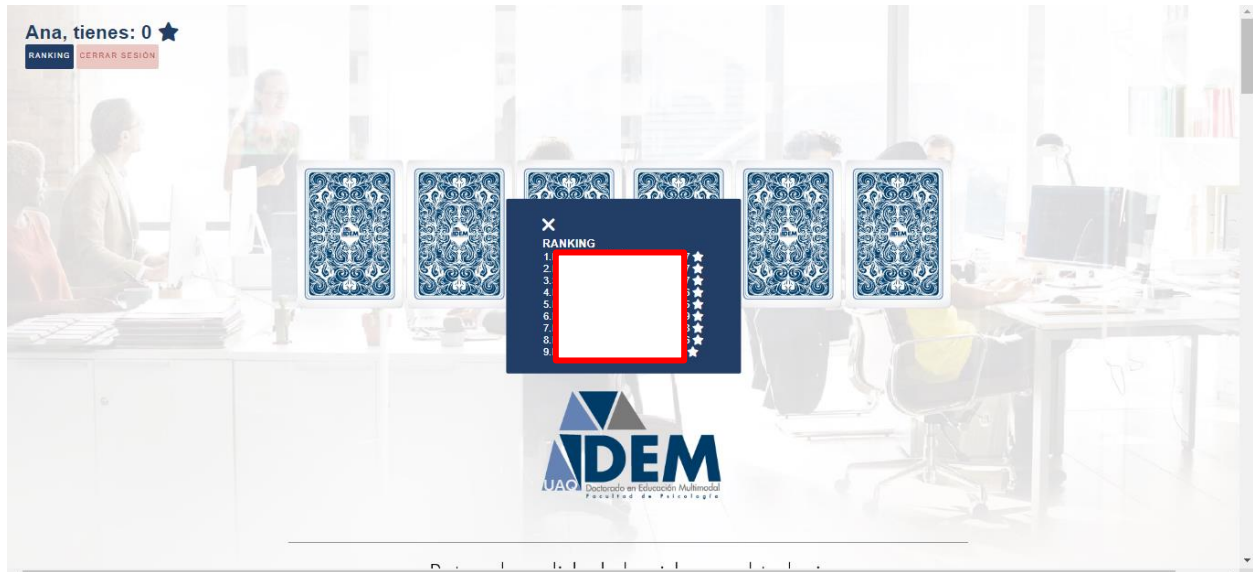


Figura 23

Ranking con la asignación de estrellas



Una vez desarrollados los entornos virtuales, se hizo una revisión final del contenido y funcionamiento de los mismos, previo a su implementación.

c) Implementación y evaluación

La implementación y evaluación del taller basado en juego serio, a la par de ser parte del diseño instruccional, fueron considerados como elementos de las fases de Implementación y Observación, así como Reflexión final de la I-A.

La implementación consistió en la puesta en marcha del taller, la cual inició con la matriculación del grupo de acción a los entornos virtuales desarrollados por parte del área de programación que brindó el soporte técnico durante la I-A. Una vez matriculados, se hizo llegar a las y los participantes un correo con las indicaciones a seguir para ingresar a la plataforma, así como para dar inicio al taller.

Se realizó una primera sesión sincrónica en la que se hizo el encuadre del taller, se realizó una evaluación diagnóstica usando la actividad “Rueda de la vida” y se modeló la participación en el juego serio presentando un caso identificado como “0” relativo al establecimiento de reglas y límites saludables (este caso “0” no forma parte de los factores subjetivos de la CVT). Se identificó el caso en la primera carta del juego, se analizó, se hicieron propuestas de solución, se explicó la dinámica de participación en el foro, el diario reflexivo y la asignación de estrellas, así como la visualización del Ranking. Se establecieron acuerdos para el desarrollo del taller, como la realización de las sesiones sincrónicas en día martes. Una vez implementada esta sesión, se invitó al grupo de acción a participar de manera autogestiva del juego serio analizando el caso 1.

En la segunda sesión sincrónica se realizó una plenaria sobre las reflexiones y aprendizajes desarrollados con el abordaje del caso 1, asimismo, se analizó el ranking para identificar los jugadores que iban en punta hasta ese momento y se encomendó el abordaje del caso 2. Esta misma dinámica se desarrolló con el resto de los casos hasta culminar en el caso 5.

La última sesión sincrónica consistió en un cierre del taller en el que las y los participantes hicieron una autoevaluación final nuevamente con la actividad “Rueda de la vida”, con la intención de comparar cómo se encontraban al iniciar el taller y cómo lo estaban finalizando en relación a aspectos relacionados con los cinco factores subjetivos para la calidad de vida en el trabajo que se abordaron. Para finalizar, las y los participantes vertieron su opinión sobre el taller y contestaron una encuesta de evaluación de sus niveles de satisfacción sobre el mismo.

La evaluación, lejos de consistir en una evaluación “tradicional” del aprendizaje, no versó sobre la adquisición de conocimientos teóricos sobre los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo que se buscó promover con el taller, sino sobre su percepción de los niveles de satisfacción con áreas de la cotidianidad y sobre la toma de decisiones realizada semana a

semana por el grupo de acción en cuanto a sus relaciones en el trabajo y con la organización. En este sentido, si bien se realizó una evaluación diagnóstica y una final empleando la actividad “Rueda de la vida” para comparar si las y los participantes identificaban mejoras en sus niveles de satisfacción al transitar el taller, también hubo un proceso de evaluación formativo constante materializado en la retroalimentación de la responsable de la I-A en los diarios reflexivos, así como en las sesiones sincrónicas. Aunado a esto, se diseñó una encuesta de nivel de satisfacción de las y los participantes, que fue valorada por integrantes del grupo de discusión de expertos para conocer las impresiones del grupo de acción sobre el diseño del taller basado en un juego serio, así como sobre su implementación y resultados, la cual, como ya fue señalado, se aplicó en la última sesión sincrónica implementada. Los resultados obtenidos en estas etapas se describen en el capítulo siguiente.

A lo largo de todo el taller se hizo un registro de asistencia, necesario para los trámites administrativos de expedición de constancias para las y los participantes.

VIII. IMPLEMENTACIÓN Y OBSERVACIÓN

En la etapa de **Implementación y Observación** se llevó a la práctica el taller basado en el juego serio desarrollados en la etapa “Planificación de la acción”. Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron los siguientes:

1. Actividad exploratoria “Rueda de la vida”, la cual consistió en un análisis de los niveles de satisfacción en 13 áreas de la cotidianidad de las y los participantes: familia, amigos pareja, vida laboral, economía, salud mental, condición física, hábitos de sueño, relaciones sociales saludables, espiritualidad, tiempo libre, trabajo y desarrollo profesional. Las y los participantes valoraron de manera individual en una escala del 1 al 10 su nivel de satisfacción (siendo 1 la calificación más baja, y 10 la calificación más alta), generando así un gráfico que permite ver cuantitativamente su situación inicial. Este instrumento se planteó para ser utilizado al iniciar y al finalizar la hipótesis de acción.

2. Análisis de las transcripciones de las sesiones sincrónicas de las que participaron los integrantes del grupo. Se realizó una codificación abierta usando Atlas.ti Versión 23, así como un análisis código-documento. Las categorías de análisis fueron: Reflexiones, Acciones y Propuestas, las cuales se identificaron para cada uno de los cinco sub-factores correspondientes a los Factores individuales de CVT de acuerdo con Patlán (2016), a saber: SF.1 Equilibrio trabajo-familia, SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización, SF.3 Desarrollo laboral y profesional, SF.4 Motivación en el trabajo, y SF.5 Bienestar en el trabajo. Se presentan los resultados de las categorías señaladas por cada uno de los sub-factores.

3. Evaluación reacción/satisfacción de las y los participantes, que consistió en una encuesta aplicada a través de un formulario de Google para obtener información sobre la

percepción de los participantes sobre cinco categorías: la facilitadora, los contenidos, el material, la logística y la calidad formativa.

En los apartados subsecuentes se describen los resultados obtenidos con ambos instrumentos.

8.1 Resultados de niveles de autopercepción de áreas de la cotidianidad

A través de la actividad “Rueda de la vida” se analizaron los niveles de satisfacción en 13 áreas de la vida cotidiana antes y al finalizar el taller “Reconecta con la calidad de vida en el trabajo”.

Antes de la intervención a través del taller basado en un juego serio, los indicadores de la rueda de la vida con mayor calificación según la percepción de las y los participantes como se muestra en la Tabla 23, fueron “familia” con un promedio de 8.3, “amigos” con un 7.8 y “relaciones sociales saludables” con un 7.9. Los indicadores más bajos fueron la “vida laboral” con un promedio de 5.8 de 10, “condición física” con 5.5 de 10, y por último “espiritualidad” con 4.5 de 10.

Tabla 23

Ranking pretest rueda de la vida

Ranking pretest rueda de la vida	
Indicador	Prom.
A) Familia	8.3
B) Amigos	7.8
I) Relaciones sociales saludables	7.6
L) Trabajo	7.0
M) Desarrollo profesional	6.9
F) Salud mental	6.4
C) Pareja	6.1
E) Economía	6.0

H) Hábitos de sueño	5.9
K) Tiempo de ocio	5.9
D) Vida laboral	5.8
G) Condición física	5.5
J) Espiritualidad	4.5

De los indicadores que están directamente relacionados con la vida laboral, como se muestra en la Tabla 24, ocupan de manera descendente el puesto 4 con el indicador “trabajo”, el puesto 5 con el “desarrollo profesional”, el puesto 8 con el indicador “economía” y el puesto número 11 con la “vida laboral” de 13 posiciones.

Tabla 24

Resultados pretest rueda de la vida

Resultados pretest rueda de la vida		
Indicador	Mín.	Máx.
A) Familia	4	10
B) Amigos	6	9
C) Pareja	0	10
D) Vida laboral	3	9
E) Economía	3	9
F) Salud mental	3	9
G) Condición física	3	8
H) Hábitos de sueño	3	9
I) Relaciones sociales saludables	5	9
J) Espiritualidad	0	9
K) Tiempo de ocio	4	9
L) Trabajo	4	9
M) Desarrollo profesional	5	9

Como se puede observar en la tabla anterior, la calificación más baja fue en 0 en los indicadores de pareja y espiritualidad, seguida de la ponderación de 3 puntos para los indicadores vida laboral, economía, salud mental, condición física y hábitos de sueño.

La información vertida en la Tabla 25, refleja los resultados de la rueda de la vida después de la intervención, identificando que hubo un aumento en el promedio de los 13 indicadores evaluados con dicha actividad. Asimismo, se encontró que siguió siendo “familia” en el primer lugar de 13, pasando de una ponderación de 8.3 en el pretest a un 9.1 en el postest, en segundo lugar el indicador “amigos”, con una calificación promedio de 7.8 en el pretest y una calificación de 8.6 en el postest; y en tercer lugar, se sostuvo el indicado relaciones sociales saludables, que pasó del 7.6 al 8.5.

Tabla 25

Ranking postest rueda de la vida

Ranking postest rueda de la vida		
Indicador	Postest Prom.	Pretest Prom.
A) Familia	9.1	8.3
B) Amigos	8.6	7.8
I) Relaciones sociales saludables	8.5	7.6
H) Hábitos de sueño	8.1	7.0
M) Desarrollo profesional	7.9	6.9
K) Tiempo de ocio	7.8	6.4
D) Vida laboral	7.6	6.1
F) Salud mental	7.5	6.0
L) Trabajo	7.4	5.9
G) Condición física	6.6	5.9
C) Pareja	6.5	5.8
E) Economía	6.5	5.5
J) Espiritualidad	5.4	4.5

Respecto a la posición de los indicadores relacionados al espectro laboral, el “desarrollo profesional” se sostuvo en el quinto lugar, “vida laboral” pasó del lugar 11 al lugar 7 recorriendo 4 posiciones de manera positiva, el indicador de “trabajo” bajo del cuarto lugar a la novena posición, sin embargo, pasó de una calificación promedio de 7 a 7.4 puntos, por último, está la “economía” pasando de la octava posición a la doceava y con una calificación de 6 a 6.5 puntos.

En todos los casos, hubo un desplazamiento positivo reflejado en el aumento de la calificación promedio en cada indicador.

Como se muestra en la Tabla 26, en el caso de las puntuaciones mínimas, pareja y espiritualidad se sostuvieron en cero, la siguiente calificación más baja es economía con 4 puntos. Respecto a las calificaciones máximas 5 de 13 indicadores llegaron al 10 y el resto (8 indicadores) tuvieron puntuaciones máximas individuales de 9 puntos.

Tabla 26

Calificación mín. y máx. del postest rueda de la vida

Calificación mín. y máx. del postest rueda de la vida		
Indicador	Mín.	Máx.
A) Familia	8	10
B) Amigos	7	10
C) Pareja	0	10
D) Vida laboral	6	9
E) Economía	4	9
F) Salud mental	6	9
G) Condición física	5	9
H) Hábitos de sueño	6	10
I) Relaciones sociales saludables	7	10
J) Espiritualidad	0	9
K) Tiempo de ocio	7	9
L) Trabajo	6	9
M) Desarrollo profesional	7	9

En la Tabla 27 se puede observar el comportamiento según el aumento, la disminución y sostenimiento de la autopercepción de cada factor de la rueda de la vida por sujeto.

Tabla 27

Desplazamiento por factor - Rueda de la vida por sujeto

Desplazamiento por factor - Rueda de la vida por sujeto			
Sujeto	Sostiene	Disminuye	Aumenta
A	7	0	6
B	9	0	4
C	0	0	13
D	4	2	7
E	4	0	9
F	6	0	7
G	6	0	7
H	5	3	5

En el caso de dos personas, la mayoría de factores se sostuvieron, sin embargo, el resto de factores tuvieron una mejoría después de la intervención. Para otras dos personas hubo una disminución en 2 y 3 factores respectivamente, pero eso no imposibilitó que un número mayor de indicadores fueran al alza. El resto de participantes tuvieron una percepción más positiva respecto a los factores de la rueda de la vida, como se muestra en la Tabla 28.

Tabla 28

Porcentaje de desplazamiento Rueda de la vida por sujeto

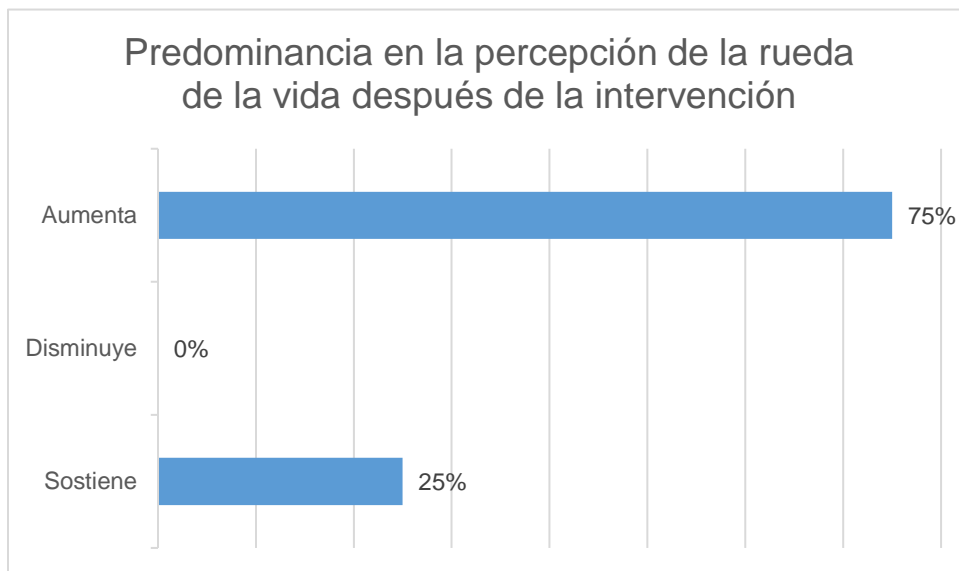
Porcentaje de desplazamiento Rueda de la vida por sujeto			
Sujeto	Sostiene	Disminuye	Aumenta
A	54%	0%	46%
B	69%	0%	31%
C	0%	0%	100%

D	31%	15%	54%
E	31%	0%	69%
F	46%	0%	54%
G	46%	0%	54%
H	38%	23%	38%

Para concluir, se presenta la Gráfica 22, en el cual se puede observar que el 75% de las y los participantes aumentaron de manera positiva a diversos factores de la rueda de la vida al finalizar su participación en el taller y juego serio, un 25% se sostuvo y nadie presentó disminución alguna.

Gráfica 22

Predominancia en la percepción de la rueda de la vida después de la intervención



Los resultados obtenidos, indican que, al promover los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo a partir de un taller desarrollado a través de un juego serio, las y los participantes aumentaron la percepción de sus niveles de satisfacción sobre indicadores

asociados a dichos factores y a otros indicadores que pueden favorecer o perjudicar la CVT de manera indirecta.

Ahora bien, en el plan de acción, se planteó generar cambios en tres categorías: 1) en el lenguaje y el discurso, 2) en las actividades y las prácticas, y 3) en las relaciones sociales y la organización. Los resultados y reflexiones vertidas sobre ello, se desarrollan en el capítulo siguiente. La interpretación derivada del análisis de los discursos de los participantes se ilustra con citas cuya nomenclatura es la siguiente: Número de documento: número de cita. Por ejemplo, el documento de la sesión 1 fue cargado en el software Atlas.ti como documento 5, por lo que la primer cita codificada en el mismo tendría la nomenclatura 5:1.

8.2 Reflexiones, propuestas y acciones para favorecer los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo

El abordaje de cada sub-factor inició con el destape de cada casilla del tablero para dar paso a la reflexión y generación de propuestas a través del dispositivo de foro de manera individual y colectiva. Posteriormente la elección de las propuestas individuales se vertía en los diarios de cada participante. La dinámica de interacción con estos diarios se dividió en dos momentos: a) la elección individual de las propuestas para llevarlas a la práctica y b) la autoevaluación de la implementación de dichas acciones. El ciclo finalizaba con una sesión síncrona que atravesada todas las etapas anteriores, siendo este, el motor de análisis de la reflexión por sesiones.

Los resultados obtenidos en cada uno de los cinco sub-factores correspondientes a los Factores individuales de CVT de acuerdo con Patlán (2016): SF.1 Equilibrio trabajo-familia, SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización, SF.3 Desarrollo laboral y profesional, SF.4

Motivación en el trabajo, y SF.5 Bienestar en el trabajo, fueron analizados usando las categorías “Reflexiones”, “Acciones” y “Propuestas”.

Reflexiones hace alusión a las participaciones introspectivas en las que las y los jugadores compartieron pensamientos o sentimientos relacionados con procesos de autoconocimiento, así como interpretaciones sobre los mismos y sus conductas, teniendo como referencia el estudio de casos en el tablero de juego. Acciones alude a las participaciones en las que se compartieron conductas llevadas a la práctica por las y los jugadores a partir de sus reflexiones. Propuestas se refiere a sugerencias o planes a realizar para el logro de metas establecidas en relación a los sub-factores abordados.

Al inicio del juego serio hubo menos participaciones de la categoría reflexiones con relación a las de las categorías propuestas y la de acciones, las cuales fueron incrementando conforme se avanzó en el juego serio. Las participaciones de la categoría acciones también fue en aumento a lo largo del proceso, mientras que las de la categoría propuestas tuvo un incremento notable al pasar de la revisión del caso relacionado con el primer sub-factor, y un decremento en el abordaje del resto de los factores (ver Figura 24).

Figura 24

Frecuencia de tipos de participación por categoría y por sesión

		1: Sesión 5 b...	2: Sesión 4...	3: Sesión 3 t...	4: Sesion 2 t...	5: sesion 1 fa...	Totales
		29	55	46	53	52	
Acción	80	23	17	23	9	8	80
Propuesta	44	1	20	6	7	10	44
Reflexión	111	5	18	17	37	34	111
Totales		29	55	46	53	52	235

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti

A lo largo del juego serio se encontró que las y los participantes incrementaron sus capacidades de reflexionar, de crear propuestas y de llevarlas a la acción sin esperar que en el entorno hubiera condiciones “deseables” en relación a la calidad de vida en el trabajo.

En los siguientes apartados se muestran los resultados de las tres categorías (reflexiones, propuestas y acciones) por sub-factor, en los cuales se ilustran estos hallazgos.

SF.1 Equilibrio trabajo-familia

En este sub-factor, se encontró mayor cantidad de participaciones de la categoría reflexión seguidas de participaciones sobre acciones y, finalmente, participaciones sobre propuestas (ver Figura 25).

Figura 25

Densidad de códigos en el sub-factor equilibrio trabajo-familia

D 5: sesión 1 factor equilibrio trabajo-familia.docx	
Acción	80
Propuesta	44
Reflexión	111
Totales	

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti versión 23

En cuanto al código reflexiones, destacó el reconocimiento de la introspección como punto de partida para reflexionar sobre el sub-factor trabajo-familia como se lee en “ (...) voy a retroalimentar en el foro, y pues fue un trabajo más de introspección, primero porque pues como que si me identificaba también con el caso de Ramón y bueno, ese fue como avance” (5:3) y en

“está padre ver lo que piensan los demás, la verdad es que me gusta mucho, igual que me hayan retroalimentado” (5:27); así como del aprendizaje colectivo como parte fundamental en la toma de decisiones para fomentar el equilibrio trabajo-familia como indicó uno de los participantes al señalar que “en el foro, eh, la verdad es que pues, me gusta mucho también leer lo que piensan los demás y ver más o menos pues por dónde andamos cada uno” (5:26).

Entre las participaciones más recurrentes en este código, destacó el reconocimiento de dificultades para la planeación y la ejecución de tareas, “a veces tengo el ideal, pero ya en la práctica pues no resulta tanto como yo lo había planeado” (5:15), así como para la gestión del tiempo “pues es que estoy haciendo está súper mal, no, porque estaba dedicando todo lo que no hice antes y pues deje de lado muchas cosas no, cosas que ya tenía planeadas para el viernes y que dije no, porque no me va alcanzar el tiempo” (5:18) como elementos que inhiben el sub-factor equilibrio trabajo-familia: “a veces también no le doy tiempo a mi familia porque todavía estoy haciendo otras actividades, porque no organice mis tiempos para hacerlas cuando debía hacerlo” (5:6). Estas dificultades van de la mano con tendencia para posponer tareas hasta que la fecha de entrega de las mismas está muy cercana, como se lee en “si puedo trabajar rápido, pero no sé, como que solo en momentos de presión, cuando sé que tengo el margen de tiempo, no me presiono tanto” (5:20).

Aunado a esto, se identificó factores que escapan al control de los participantes y que les llevan a destinar mucho tiempo al trabajo, como se lee en “lo primero que hice con base en esa conclusión, fue identificar los trabajos que tengo y todo el tiempo que asumen, y en pocas palabras es que si destino gran parte de mi tiempo en horas para el trabajo” (5:45) los cuales están relacionados principalmente con necesidades económicas como se lee en:

“(…) he estado buscando como ¿por qué inició todo esto?, ¿por qué tengo varios trabajos? y ¿por qué yo ocupo tanto tiempo para ellos?, y pues fue por la misma contingencia me hice la idea, en esa misma cuestión cuando todo se estaba cerrando, así de negocios, escuelas, así, fue de, changos, ¿dónde vas a depender económicamente?, entonces fue de dar apertura a otros proyectos, para decir si tú te quieres hacer de algo, pues obviamente te tienes que dedicar en cuestión a ello” (5:46).

Como consecuencia de este desequilibrio, los participantes expresan estar saturados de actividades, como se desprende de:

“Me puse a pensar un montón en lo poco acostumbrados que estamos a no hacer nada, y que creo que es algo de lo que han estado mencionando no, que no estamos acostumbrados, ya ves, hasta posiblemente miedo de no estar haciendo nada, y me sentí muy identificado” (5:35).

Lo que les lleva a ser constantemente autoexigentes con ellas y con ellos mismos, además de restarles tiempo para poder pasar con sus familias.

En relación al código acciones, destacaron dos de ellas: la primera fue el uso de agendas o registros escritos de las tareas a realizar, así como la valoración del cumplimiento de las mismas, y el destinar tiempo para pasar con la familia; como se desprende de las siguientes citas, “normalmente hago una lista en mi libreta, sin colores porque a mí los colores me distraen y solo pongo cosas perdidas, la actividad a realizar, la fecha de entrega y a quién entregar” (5:50); “ahora sí voy a anotar hasta lo personal, como de pagar la cuenta de tal cosa o meterme al correo para responder tal cosa, o sea, como en esa agenda es que también lo tengo como categorizados por color” (5:2) y “Cuando veo que se me juntan más de dos o tres tareas es cuando si los anotó en un chat de WhatsApp que tengo conmigo mismo”, (5:39). La segunda acción relevante fue el destinar tiempo para desconectarse del trabajo y pasar tiempo con la familia, principalmente los fines de semana, como se desprende de las siguientes citas y “mi estrategia del viernes se cayó, o sea, se cayó por completo, y dije, bueno ¿de qué manera puedo retomarla no? y pues el viernes

saqué trabajo y terminé todo lo que tenía que terminar y pues ya el sábado y el domingo sí dije ya no voy a trabajar, porque todavía tenía pendientes y a mí me pasa que si puedo a la mejor no terminar algo, o tener todavía trabajo pendiente, pero el sábado y el domingo si me desconecto” (5:19), y “este fin de semana me di el tiempo para ir a ver a mis abuelitos, que tenía mucho que no, que no los iba a ver, este como para ir a comer con ellos y estar con mi familia” (5:7).

Finalmente, en cuanto a la categoría propuestas se identificaron las siguientes:

- Establecer metas alcanzables y dividir las tareas a realizar en actividades intermedias y realizarlas de forma estratégica y paulatina hasta completarlas, apoyándose para ello en el uso de agendas o listas de verificación, como se lee en “mi propósito es checar cuándo viene la próxima entrega e irlo haciendo por lo menos de tres, o uno, para ya tener un avance y que no sea todo de un jalón” (5:33).
- Apoyarse del uso de agendas o listas de tareas para lograr una mejor gestión del tiempo como se interpreta de la siguiente participación:

“sí me funcionaría organizarme como con, o sea, no solo con anotar las actividades que era lo que yo ponía en mi diario, si no también ponerme horarios, pero que sean realistas, y ya esas son mis conclusiones de sus días”. (5:42).

- Establecer jerarquías entre las tareas laborales y las necesidades de atención familiar y otros vínculos afectivos, así como acciones de autocuidado, buscando un equilibrio entre ellos, como señaló un participante en:

“(…) importante cómo establecer tiempos y actividades para cada una de las necesidades de nuestras vidas no, porque pues no nada más está la parte familiar, sino también está, pues no sé, otras personas que estudian, hacen las cosas los amigos, los novios, y mi alimentación, el hacer el mandado, el hacer un chorro de cosas no.” (5:5).

SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización

En este sub-factor, se encontró mayor cantidad de participaciones de la categoría reflexión, seguidas de participaciones sobre acciones y, finalmente, participaciones sobre propuestas (ver Figura 26), tal como ocurrió con el sub-factor equilibrio trabajo-familia, si bien se tuvo menos densidad en las citas codificadas (Ver Figura 24).

Figura 26

Densidad de códigos en el sub-factor Satisfacción con el trabajo en la organización

	4: Sesión 2 factor satisfacción en el trabajo.docx 129	Totales
◇ Acción 80	9	9
◇ Propuesta 44	7	7
◇ Reflexión 111	37	37
Totales	53	53

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti versión 23

En la categoría “Reflexión”, se encontró que se reconocieron factores objetivos del trabajo sobre los cuales no se puede tener control, pero sí se puede decidir cómo asumirlos, lo que favorece el desarrollo de locus de vida interno, como se lee en “Pero bueno, lo que es de la institución y que no puedo cambiar” (4:25).

Durante este proceso, las y los participantes dieron cuenta de baja motivación e insatisfacciones en el entorno laboral actual, como se muestra en la cita: “pues sí me siento muy desmotivada, me siento muy insatisfecha a veces con el trabajo que realizó, de hecho es de los rubros que tengo menos valuado en mi rueda de la vida” (4:42); sensaciones ligadas en primer

término al salario: “el salario, hay veces que digo, uy, debería de ser un poquito más” (4:22) y “Pero, lo único que me hace sentir insatisfecha pues creo que es como el salario” (4:55), pero también a otros factores como la falta de retroalimentación: “no tengo como un parámetro para decir que lo estoy haciendo bien o que lo estoy haciendo mal” (4:43), poca certeza de seguridad laboral: “a veces entro en crisis de, no sé hasta cuándo tengo que esperar justamente para que llegue esto (cambio de tipo de contratación)” (4:38) así como a deseos de aprender algo nuevo que no han sido cumplidos:

“(…) siempre quise cómo aprender la otra parte, o pues sí, integrarme a la otra parte de diseño instruccional, porque yo, la verdad no tengo una gran experiencia al respecto, ni conozco mucho, y si me interesaba entrar, y siento que no, que a final de cuentas aunque yo comenté que me gustaría aprender de ello, o tener este como ciclo en el cual, pues sí pueda hacer un poco más de eso, y a ver si es lo mío, pues no, nada más no, no lo veo sinceramente.” (4:41).

Sin embargo, también se reconocieron varios aspectos que aportan favorablemente a la satisfacción en el entorno laboral, como es, en primer término, el compañerismo: “compañeros creo que nos llevamos muy bien” (4:7), seguido de la flexibilidad:

“(…) al igual que mis compañeras y compañeros, ya mencionaron, el espacio de trabajo donde estamos nos da muchas libertades está cierto punto, incluso pues yo estoy en otro estado en estos momentos, y pues sigo realizando mi trabajo ¿no?” (4:52),

el gusto por lo que hacen: “me gusta lo que hago porque al fin de cuentas pues, o sea, como mi trabajo y creo que es mucho de creatividad” (4:8) y, finalmente, la comunicación con el superior: “la comunicación con el superior que también es muy buena” (4:32).

Finalmente, las y los participantes reconocieron logros en la forma en la cual afrontan factores objetivos del trabajo como se lee en “Yo si noté un ligero avance, si cambio un poquito

mi forma de ver mis issues laborales que traía, empecé a ver como que si está a mi alcance y que no” (4:1).

En la categoría “Acción”, las y los participantes compartieron cinco experiencias que desarrollaron en el abordaje del caso correspondiente a este sub-factor. La primera de ellas fue reconocer las satisfacciones que el trabajo les da, como por ejemplo en:

“ver si lo que yo estaba haciendo me está llenando, y aparte pues sí, o sea, como que identificaba estos elementos que decía “wow”, me siento alegre cuando, digamos un ejemplo, cuando un curso ya está operando y voy viendo cómo los estudiantes van a ir entregando sus trabajos, actividades, y que en todo ahí se está comprendiendo, entonces es como una satisfacción en esa parte, o también cuando se graba un programa (...). Entonces veo, no sé, como que algunas áreas de mejora obviamente, pero también veo que “wow”, ya mejor en esta parte, o cosas así, y cómo es elemento de satisfacción y pues cosas que me orientan a decir, pues “estoy en el lugar que quiero”. (4:5)”,

"más la cuestión fue con esta parte de los logros, de nuestros propios logros al momento de estar trabajando, este una de mis metas que incluso yo puse en mi diario fue de que ir haciendo pequeños logros, de que como lo comentamos en la primera sesión, para hacer un gran cambio, se tiene que empezar de poco a poco ¿no?, y mi idea fue esa, primero empezar a sacar todos los trabajos que tengo atrasados en esta parte del semestre que ya casi va a acabar, para sacar todo eso para después ir viendo y decir, “ah pues mi trabajo si contribuyó en todo este semestre”, o “este proyecto me gustó mucho por tal o cual cosa (4:53)”.

Otras dos acciones realizadas inherentes a cada participante fueron el mantener claridad en los objetivos a lograr, como se lee en:

“tengo que ser paciente por esto, siempre tener en mente un objetivo, porque sino siento que sí es muy fácil cómo perder hacia dónde va uno ¿no?, entonces pues sí, la verdad es que sí me resulta muy complicado, pero pues ahí vamos. (4:39)”,

y tener mayor gentileza consigo mismos cómo se compartió en:

Entonces mi propia resolución fue “Tómame un segundo”, “reconsidera todo”, este o sea, “tranquilízate solo un momento”, y este, y pues ya, o sea, “fluye, fluye con las cosas”, “las cosas van a seguir funcionando”, porque pues, hay muchas cosas que no dependen de, mí más que mi propia tranquilidad, de decir “okay, cómo que baja baja baja un poco tus pensamientos”, porque luego si funcionan rapidísimo y ya estoy del otro lado en algo súper catastrófico, que ni siquiera va a pasar posiblemente, pero ya estoy del otro lado, y necesito tomar un momento para decirme, “Oye cinco segundos, estás aquí, en el presente, eso que dices no va a pasar, o quizás sí pasé, pero pues sí pasa, ¿qué es lo peor que puede suceder no? (4:46)”.

Finalmente, otras dos de las acciones realizadas se orientaron al fortalecimiento de las relaciones interpersonales: “lo que plasmé más o menos en el en el diario, y sí había empezado con esos cambiecitos; yo soy una persona medio antisocial, y ahorita ya también con las compañeras ya me abrí un poquito más” (4:24) y de vinculación con el trabajo: “seguir este generando, digamos un vínculo con el propio trabajo” (4:54).

En la categoría “Propuestas” se identificó como la más importante el promover el diálogo con el superior para expresar necesidades o deseos encaminados al crecimiento profesional en el trabajo: “En cuanto a mi recomendación que le dí a Paulina, no sé, pero siento que soy muy pragmático, porque me sentí también muy identificado, y dije, pues háblalo, y si no funciona, renuncias” (4:49),

“Pues en el caso de ella, y pues le daba como está invitación a que checara bien, o que permanece un poquito más de tiempo para que conociera todas las áreas, que buscara una propuesta con el jefe y atendiera como está cuestión de, “¿puedo checar cómo me puedo desempeñar en otra área laboral?. Y sí ya ve que todas las posibilidades están como cerradas, de “no, la verdad es que no me hallo aquí”, buscar como en otro lugar (4:2)”.

“(…) entonces lo que yo le proponía a Paulina como de, comentarlo, de hablar, de reflexionar, pues son cosas que a final de cuentas yo ya hecho, o sea, que, si a ella le interesaría hacer algo diferente, pues que lo comenté (4:40)”.

Asimismo, se compartió el valorar lo positivo del trabajo, como la oportunidad de ser creativos: “creo que también está parte creativa que se compensa poco (...), y te creo que nos han dado la confianza y oportunidad de crear muchas cosas” (4:15) y el contar con redes de apoyo:

“(…) a Paulina no sabía que recomendarle por lo mismo de que yo estoy pasando por esa situación, entonces dije, “si yo misma, o sea, todavía no he encontrado una solución, ¿qué le podría recomendarle?”, y pues solo pude pensar en esta parte del compañerismo (4:27)”.

Es importante señalar que, ante la percepción desfavorable de este sub-factor, se considera como una vía de resarcir la situación a partir de la renuncia, como se lee en:

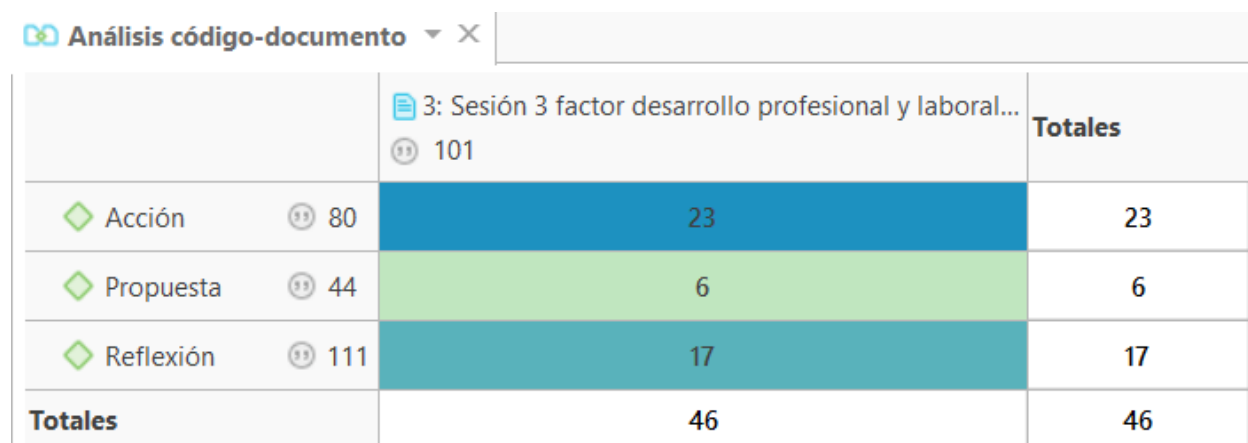
“(…) si llegas en un punto en que no estás dando como lo mejor de ti, o te ves cansado, o ya no estás pues cómoda o cómodo en el ambiente, pues ahora puedes buscar otro trabajo donde si te sientas más cómoda, (4:14)”.

SF.3 Desarrollo laboral y profesional

En este sub-factor, se encontró mayor cantidad de participaciones de la categoría acción, seguidas de participaciones sobre reflexiones y, finalmente, participaciones sobre propuestas. (Ver Figura 27).

Figura 27

Densidad de códigos en el sub-factor Desarrollo laboral y profesional



		3: Sesión 3 factor desarrollo profesional y laboral... 101	Totales
Acción	80	23	23
Propuesta	44	6	6
Reflexión	111	17	17
Totales		46	46

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti versión 23

En la categoría “Reflexión”, algunos participantes reconocieron haber partido de una visión más bien pesimista, con tendencia a la queja: “quizá y al principio era solo, pues ver lo que estaba mal, y pues si ¿no?” (3:4). Otros más valoraron positivamente logros obtenidos con el abordaje de este sub-factor:

Yo puedo pensar que de la semana pasada a esa otra; o sea, de la semana pasada donde pues, fue como un, “nooo, ¿qué estoy haciendo?” a está, que fue como: “ok, ya estoy aquí, ¿Qué hago objetivamente si me planteó algo?”, así como, “vas a hacer esto, esto, y esto, y reconoce lo que ya estás haciendo” ¿No?, porque a lo mejor estás haciendo cosas que ni siquiera estás reconociendo previamente, y que independientemente que no las hayas iniciado en el transcurso de este curso o

de esta capacitación, pues la verdad es que son cosas que estás haciendo, y que te vale tu esfuerzo, y reconocerlo ¿no?. (3:9).

En otras reflexiones, se identificó la importancia de ser propositivos(as) para mejorar el entorno de trabajo, lo que favorece la identificación de factores sobre los cuales se puede incidir y aquellos que escapan a nuestro control favoreciendo así el locus de vida interno:

platicábamos de, sí, o sea, como que siempre lo vamos a orillando a, “Ah, pues que renuncie mientras encuentra una mejor opción”. Entonces creo que ahora nuestras propuestas están encaminadas a, ¿si ya está en un lugar, qué puede hacer para mejorarlo? (3:12)

Entonces me gustó este factor, porque creo que muchas veces solamente nos enfocamos en cumplir con lo que nos encomiendan y ya, como cumplir al día al día con lo que se solicita y es todo, pero creo que muchas veces también nosotros queremos proponer más cosas ¿no? (3:14)

Destacó también la importancia de fortalecer redes de apoyo mediante la promoción del crecimiento entre compañeros, así como el trabajo en equipo:

siento que a veces se nos asocia más con actividades técnicas, o sea, a hacer cosas como grabar, cómo editar, como mucho del hacer ¿no?, y por ejemplo ahora que, de hecho en la semana creo que “persona X” fue el que nos preguntó sobre teóricos de comunicación que pudiéramos pasar o algo así, para qué, pues que él pudiera checarlos y así ¿no?. Entonces eso me hizo pensar que justamente podemos aportar desde otras áreas (3:27)

porque estamos ahí en el mismo espacio, pero siento que quizá podríamos llevar eso a otro nivel en donde ya trabajemos juntos, o sea, no solo preguntarnos así de ¿cómo ves esto y así?, sino realmente trabajar en conjunto sobre las cosas para poder darles un “Plus” ¿no?, no este trabajo como, no sé cómo decirlo, cómo separado, o sea, de que cada quien hace una cosa y luego otro hace otra, o sea, sino en conjunto de veras ¿no?, en equipo (3:28)

Asimismo, se subrayó la importancia de construir un plan de vida y carrera:

(...)bes ir haciendo la suma de las cosas. Por ejemplo, “ya no vas a tomar todo el tiempo para el trabajo y te vas a dar tu tiempo para familia, amigos y demás”, pero además, “te vas a encargar de tu actividad profesional, de tu desarrollo, de las cosas que quieres hacer”, y a partir de eso, pues está la satisfacción en el trabajo ¿no?, si tú fijas un plan y dices, “Bueno, dentro de mí desarrollo profesional yo quiero hacer esto”, te das cuenta si lo que haces te satisface o no te satisface. (3:16),

Así como de ser constantes para lograr cambios profundos: “práctica, porque pues, no te levantas un día y cambias todo de la noche a la mañana, todo lo que habías estado haciendo por mucho tiempo no lo cambias de un día para otro”. (3:19). La construcción de relaciones sociales.

Finalmente, se reflexionó sobre un cambio de perspectiva que les hizo pasar de una visión pesimista a una optimista, lo que favorece el reconocimiento de factores positivos del trabajo, así como el planteamiento de acciones de autocuidado, como evitar caer en la saturación de tareas:

pero justamente creo que este factor marcó la diferencia, porque hubo justamente está limitante decir, “Que no se vaya, que no se tenga que ir de su trabajo”, entonces siento que eso nos obligó un poco a ver más desde otra perspectiva, no solo lo que ya veníamos diciendo de, “ay, o sea, siempre va a haber algo mejor”, sino ¿qué puede hacer uno con lo que ya tiene?. (3:25);

pero pues si no exponiendo también no exponiendo esos otros pendientes o cuestiones que tengamos, porque pues ya pues hemos visto en los casos anteriores, en este caso, no caer en mucho trabajo (3:45)

En la categoría “Acción”, se identificó que durante el abordaje de este sub-factor, las y los participantes realizaron cuatro tipo de acciones: La primera consistió en ser más propositivos(as) en el trabajo, como por ejemplo, al expresar inconformidades y alternativas de solución a los líderes, como se lee en “nosotros que proponemos o, ¿Cómo podemos hacer para hacerles notar lo que nos molesta a los patrones?, ya no es como solo, me quejo no, o si me quejo pero tengo esta propuesta” (3:8). Una segunda acción fue valorar lo positivo que identifican en el trabajo,

como por ejemplo: “También aprendí a valorar más (...) valorar lo que hago, que a lo mejor a veces para mí es como ya muy mecánico (3:21). También se hicieron esfuerzos importantes para mantener objetivos claros y cumplirlos, como se lee en:

ahorita que ayer falte, y no quedarme en el, “Bueno, pues ya tenía que hacer esto, pero pues ya no pude ir...”, y ahora es como de, “Okay, tengo que faltar, pero ¿cómo puedo compensar ese tiempo?, ¿Cómo puedo cumplir con la meta para que esto salga a más tardar mañana?. Hoy que llegué, así con lo que me faltaba y terminarlo hasta con tiempito dije, “Ahhh, que bien”, como que me volvió la pila a valorar un poquito lo que hago (3:22)

Finalmente, el fortalecimiento de redes de apoyo dentro y fuera del trabajo, fue otra de las acciones más relevantes compartidas por las y los participantes: “De lo que yo siento como desarrollo laboral y profesional es el trabajo en equipo y el sentirse escuchado (3:35)”.

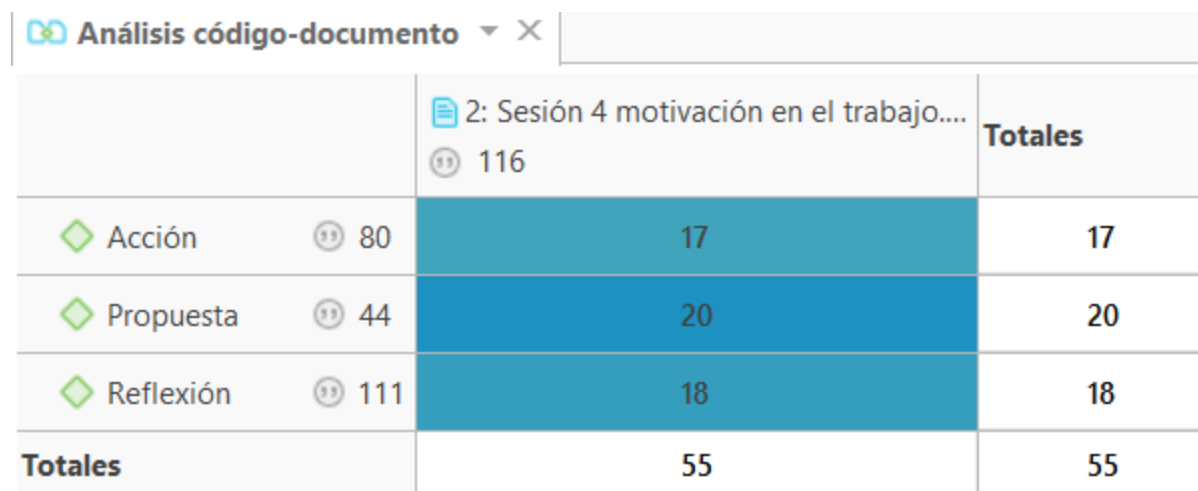
En la categoría “Propuestas”, en las y los participaciones se identificaron sugerencias sobre mantenerse en actualización permanente mediante la participación en procesos formativos continuos: “pero está dentro de mis planes, o sea, seguir aprendiendo cuanto tenga oportunidad.” (3:36); promover la comunicación con el superior: “puedo aprender más cosas a partir de esto, o sea, eso me ha obligado justamente a investigar sobre más cosas, incluso plantear la posibilidad de una capacitación en audio” (3:31); dividir objetivos generales en objetivos específicos: “tal vez de un objetivo o un propósito muy grande irlo como desmenuzando, hacerlo pequeñito y por pasos ¿no?, que se supone que así se logran los objetivos, cuando los conviertes en actividades y las vas cumpliendo” (3:13) y reconocer que la renuncia no es la primera opción: “ya no queremos que la persona renuncie a su trabajo” (3:1).

SF.4 Motivación en el trabajo

En este sub-factor, se encontró mayor cantidad de participaciones de la categoría propuesta seguidas de participaciones sobre reflexiones y, finalmente, participaciones sobre acciones (ver Figura 28).

Figura 28

Densidad de códigos en el sub-factor Motivación en el trabajo en la organización



The screenshot shows the Atlas.ti interface with a window titled 'Análisis código-documento'. The main table displays the density of codes for the sub-factor '2: Sesión 4 motivación en el trabajo...'. The table includes columns for the category name, its total count, the count within this specific session, and the overall total for the session.

	2: Sesión 4 motivación en el trabajo... 116	Totales
Acción 80	17	17
Propuesta 44	20	20
Reflexión 111	18	18
Totales	55	55

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti versión 23

En la categoría “Reflexión” las y los participantes reconocieron que la motivación en el trabajo está relacionada tanto con factores intrínsecos, como a factores extrínsecos, como se lee en:

Creo que es eso, el saber que hay diferentes tipos de factores motivacionales y usarlos a tu favor y saber que no todo el tiempo necesitas estar motivado, y que puedes estar como de “okay, no me siento motivado, pero voy a encontrar esa motivación en mí de alguna forma para para levantarme,
(2:6)

Pero también pensé en los factores externos, por ejemplo, ya puedo saborear las vacaciones y ya digo como “Échale ganas, échale ganas, saborea tus vacaciones con Patricio estrella”, de que casi lo puedo saborear.

Aunado a esto, se reconoció que la motivación no puede sostenerse todo el tiempo: “todo el tiempo no siempre tenemos que tener motivación intrínseca, o sea, que no todo el tiempo vamos a estar animados y motivados solo por el simple hecho de que yo mismo me motivo” (2:1).

Por otro lado, se identificaron aspectos que favorecen la satisfacción en el trabajo, como son las redes de apoyo construidas entre compañeros (as):

También no había hecho mi diario, y entonces dije ¿qué pongo?, no sé qué poner y le estaba platicando a mi mamá que no sabía bien cuáles eran mis motivaciones de ir a la oficina, y me decía “Pues, es que es irte a reír con tus compañeros”, y yo “no puedo poner eso”, y pues si tiene razón, porque si nos llevamos muy bien, echar chismecito un ratito, pues sí me hace ir, tal vez cansada pero siempre es algo bueno. (2:46)

Hace poco había compartido una imagen que decía que “tu éxito profesional no dependía de ti solamente, sino como de tu entorno, de tus compañeras y compañeros, de tus superiores”, obviamente no lo haces solo y que de alguna manera puedes encontrar esa motivación. (2:17)

Asimismo, se identificaron otros aspectos que, por el contrario, generan insatisfacción, como la poca variedad de funciones: “el caso planteaba que no podía tener mucha variedad en el trabajo y todo, y a veces esto se nos presenta a nosotros ¿no?, que no hay manera de crecer, o de cambiar tus actividades” (2:8) y la pérdida de objetivos:

En cuanto al caso de Damaris, lo que yo me puse a pensar cuando leí el caso, la sentía como algo aprisionada y pues incluso vemos algunos memes que dicen “quiero obtener tal cosa, por esta misma razón tengo que trabajar”, o como la frase de “pues por esto trabajo”, o algo así. Como que

ahí nos atamos en ocasiones y luego podemos perder el objetivo, el objetivo que nos hizo estar en un principio en un trabajo, porque se disfrutaba (2:23)

Se reflexionó sobre propuestas incipientes, como por ejemplo, hacer ajustes en la rutina: “Entonces uno solito puede irse buscando estás cositas que pueden hacerte diferentes los días si estás aburrida la rutina, tratar de motivarte a ti mismo” (2:44); retomar actividades por gusto:

También me gusta mucho hacer manualidades y todo eso, pero tengo un año que no hago nada, entonces también siento que estos meses han sido difíciles para mí y al no tener como esos momentos, el estar sin recortar fieltro, y pegar, y poner, y subir, y bajar, me hacen a veces falta para volver a buscarme, para volver a enfocarme, para aplacar la mente (2:11)

Asimismo, se hizo hincapié en la importancia de afrontar resistencias que pudieran obstaculizar sus procesos de cambios: “aunque ahí radica un problema también, que muchas veces salir de la zona de confort da miedo” (2:49)

En la categoría “Acción”, las y los participantes señalaron haber reconocido factores motivacionales en el trabajo para poder cumplir sus tareas, de la mano con el constante recordatorio de las metas a lograr, como se lee en:

“pensaba mucho en ¿qué es lo que a mí me motiva cuando estoy trabajando?, y en mi caso específico me motiva mucho ver los capítulos ya publicados del programa, o sea, el decir “ya se publicó todo el trabajo que hicimos, está aquí y se condensa en esto que no sería posible sin todo lo previo que hicimos como equipo”, entonces para mí es decir “Okay, vamos a hacerlo porque merece salir lo mejor posible, o porque yo quiero que te salga bien” (2:3)

En segundo lugar, se hicieron acciones de acompañamiento, y de comunicación clara, las cuales favorecen el desarrollo de relaciones sociales saludables y contribuyen al fortalecimiento de las redes de apoyo que han integrado entre sí, como se lee en :

darnos estos descansos y decir, okay, a ver ¿tú cómo lo estás haciendo?, o tal vez compartir “yo me siento de esta manera” y empezar a socializar un poco. Yo creo que es lo que hemos estado haciendo nosotros estas semanas, conversando de ¿qué estás haciendo?, ¿Cómo te fue hoy?, ¿acabaste la serie?, como que esas charlas de 5 o 10 minutos son nuestro descanso.

En tercer término, se señalaron acciones relacionadas con la gestión de espacios físicos agradables en el trabajo:

apropiarnos del espacio, o sea, no ser ausentes de este entorno, y pues poner algunas personales como ir poniendo una pequeña islita en la zona de trabajo para hacerlo un poquito más agradable, creo que es eso, encariñarse de su espacio de trabajo, (2:26)

Se compartieron acciones de introspección que permitieron identificar su sentir, lo que favorece la toma de decisiones para incorporar nuevas estrategias en el trabajo, lo que favorece el autodesarrollo: “es que este caso también me hizo reflexionar mucho en cuanto a mí, yo dije en algún momento me sentí, o a lo mejor me siento todavía cómo Damaris” (2:38) y,

me piden un video, lo edito y listo; me vuelven hablar, me piden un video, lo edito y listo, después dije “Bueno, o sea, estoy editando videos”, me di cuenta de que cuando entré, al momento en el que fui consciente de eso, o sea, dije “lo he hecho igual siempre, ¿por qué no hacerlo diferente?”, siento que hay bastantes tutoriales en YouTube que me iban a ayudar a hacerlo mejor, porque me van a ayudar a meter otros efectos diferentes, iban a generar que yo aprendiera algo nuevo. Dije “Pues sí me toca trabajar con un programa de edición de videos, y se hacer lo básico, creo que lo puedo llevar un nivel más allá”, yo creo que allí encontré un poco la motivación, en ese momento de decir “aunque me tarde un poco más, que me esperen”, voy a hacer que la espera valga la pena, y lo voy a hacer mucho mejor ¿no? (2:40)

Finalmente, en una participación se hizo alusión a acciones de autocuidado, como lo es tomar un baño para iniciar bien el día:

me pasa mucho que si no me baño en la mañana estoy como muy cansada en todo el día, entonces por decir, si una noche antes me bañé, tengo que bañarme al día siguiente, aunque sea rápido, porque de lo contrario, no funcionó (2:14)

En la categoría “Propuestas” se identificó la importancia de fomentar ejercicios de introspección que favorezcan el autorreconocimiento:

yo lo que le recomendaba a Damiris, era hacer otra vez introspección, pensar el ¿por qué decidí estar ahí?, ¿por qué decidí trabajar en esos entornos?, estar conviviendo como tal, y creo que diferenciar esos apartados y cuestiones que nosotros tenemos en el momento laboral, como con esas cuestiones más personales, y saber como estas se pueden unir para no generar este caos o daños, pensar ¿por qué estoy haciendo esto?, y pues solo me siento atado de manos a esta cuestión laboral, nada más porque tengo que pagar deudas o algunas cuestiones así, entonces sí sería como esta cuestión más reflexiva, (2:24)

Otra propuesta fue realizar acciones de autocuidado como por ejemplo, hacer actividades físicas o de entretenimiento: “ejercicio, algo que yo hacía antes era patinar, yo patinaba mucho, algo que deje de hacer y que recuerdo era una de mis motivaciones también” (2:52)

Una propuesta más, fue promover nuevas estrategias en el trabajo y plantearse metas alcanzables: “pues sí plantearse metas alcanzables” (2:33),

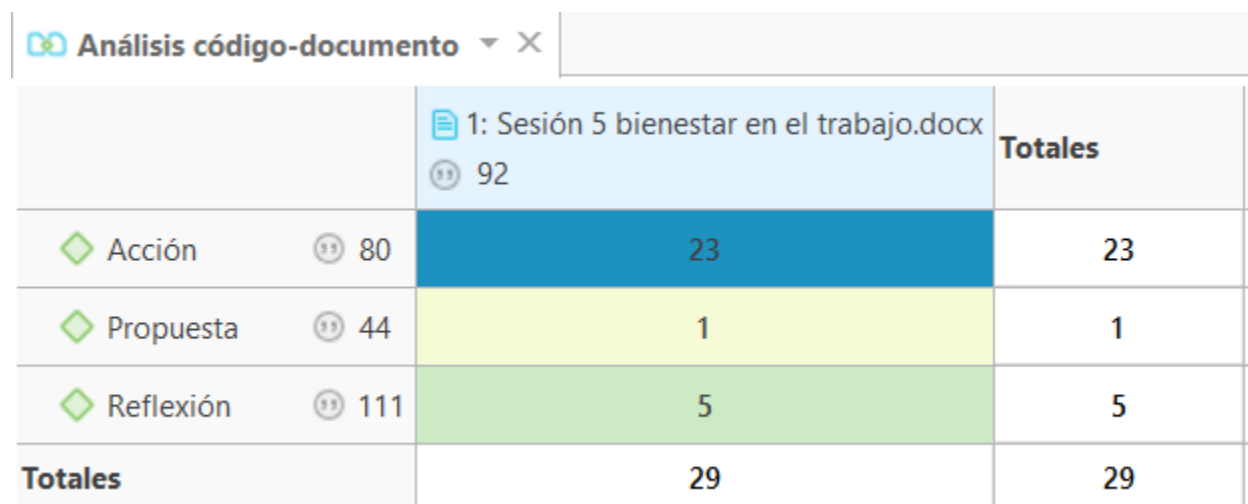
Y algo que yo le sugería, era que si ella llegó a hacer su trabajo y lo vio de manera rutinaria, o sea de que nada más hacía lo mismo lo mismo lo mismo, le propuse que tratara de hacerlo de una manera diferente, porque en algún momento yo me sentí así, o sea, decía “es que hago lo mismo”, (2:39)

SF.5 Bienestar en el trabajo

En este sub-factor, a diferencia de los cuatro sub-factores anteriores, se encontró mayor cantidad de participaciones de la categoría acción, seguidas en mucho menor medida por la categoría reflexiones y, finalmente, por la categoría propuestas (ver Figura 29).

Figura 29

Densidad de códigos en el sub-factor Bienestar en el trabajo



The screenshot shows the Atlas.ti interface with a window titled 'Análisis código-documento'. It displays a table for the document '1: Sesión 5 bienestar en el trabajo.docx' with 92 codes. The table lists three categories: 'Acción' (80 codes), 'Propuesta' (44 codes), and 'Reflexión' (111 codes). The density of codes for each category is shown in the middle column, and the total density is shown in the right column.

	1: Sesión 5 bienestar en el trabajo.docx 92	Totales
◇ Acción 80	23	23
◇ Propuesta 44	1	1
◇ Reflexión 111	5	5
Totales	29	29

Fuente: elaboración propia usando Atlas.ti versión 23

En la categoría “Reflexión”, en las cinco citas identificadas, se hace énfasis en los logros obtenidos a lo largo del curso que contribuyen al crecimiento personal, como lo son el reconocimiento de factores objetivos del trabajo:

(...) la economía, siento que la verdad no subí nada, pero pues también siento que es por algo que pues no está mis manos ahorita, quizás solo pues seguir trabajando y esforzándome, pero pues también entiendo que hay aspectos que no pueden cómo cambiar de un momento para el otro (1:14)

(...) cuestiones de bienestar fuera de lo laboral, en algunos casos siento que si avance un poco, hay algunas cosas siento que si estoy estancada, pero siento que ya es por algunas cuestiones de acá en corto, pues hay cuestiones que no dependen de mí (1:3)

La conciencia del cambio de percepción: “Yo pensé que tal vez no era como que estaba aumentando, más bien mi percepción cambió” (1:8), el fortalecimiento del locus de control interno: “Yo si noté un ligero avance, si cambio un poquito mi forma de ver mis issues laborales que traía, empecé a ver como que si está a mi alcance y que no” (1:1) y la valoración positiva de los logros obtenidos:

Y ahorita con esta rueda que hice, pues la verdad es que hice bastante reflexión al respecto de las cosas que quiero y que no quiero, y hacia a dónde puedo ir ¿no?, o sea, saber que lo que estoy haciendo vale, y cuenta, y que cuenta mucho, y que el desarrollo que he estado teniendo, pues la verdad también es grande (1:15)

En la categoría “Acción”, destacó de manera notable el reconocimiento de los logros identificados en cada participante, gracias a su participación en el juego serio. Entre los logros compartidos se encuentran el ser más organizados(as): “Entonces algo de lo que cambió mucho, por ejemplo, mis hábitos de sueño aumentar mucho, y de eso sí siento que es porque estoy tratando de ser más organizada” (1:9), el fortalecimiento de hábitos positivos: “aumentó también es la vida laboral, y la salud mental, sobre todo también decía (...) mi salud mental está en el suelo, pero no, ya después me di cuenta que si tengo algunos hábitos que sí me han ayudado y los he fortalecido” (1:10), así como el cambio de perspectiva desde un locus de vida interno: “me puse a revisar mi anterior diagrama y también pude darme cuenta de que cambió mi perspectiva, de cómo veía las cosas al inicio y al final”(1:18), “estoy aprendiendo a ver eso, ¿que está en mí y qué si puedo cambiar?” (1:4), derivados todos ellos del análisis de los casos presentados

en el juego, así como los ejercicios de foro y diario, como se visibiliza en las siguientes citas:

(...) sí siento que fue un curso, un taller de mucha reflexión, que bajita la mano, pareciera que no, pero si te va cambiando el chip, se va haciendo una inserción de ¿qué es lo que tienes que hacer?, y motivarme (1:5)

Estaba buscando la rueda que te mande al inicio, y creo que sí aumente en la parte de amigos, economía, hábitos de sueño, relaciones sociales saludables, y me parece que, considero que sí, o sea, como que poco a poco y de manera sin ser tan consciente lo fuimos desarrollando en este curso (1:6)

(...) me ayudó bastante cada uno de los casos, porque me sentí identificado en algún momento, o más bien con algunos, o con varios, pero hoy que lo veo desde fuera, puedo decir “de esta manera se puede solucionar” (1:19)

Además del reconocimiento de logros, otra acción recurrente fue el fortalecimiento de las relaciones sociales saludables: “siento que hemos fortalecido también mucho los vínculos dentro del trabajo y sobre todo también la convivencia afuera” (1:13), lo que sin duda contribuye a la conformación de redes de apoyo:

ahora que platicábamos de los casos ¿no?, y era de “Ay, ¿ya leyeron el caso tres, o el cuatro?, así no cualquier número, y eras de “Pues yo le diría tal cosa, o “no es que mejor por este lado”, o “no no no, es que tal vez no estamos considerando esto”, entonces como que de cierta manera pues, nos ayudaba también a establecer un más contacto cercano entre nosotros y nosotras, y que también de ahí se derivó a más situación como de, “Ah pues vamos al cine todos juntos” (1:7)

Finalmente, se encontró una participación en la que se visibiliza como acción la proyección de plan de vida y carrera:

(...) a valorar lo que hago, y a seguir cuidando la meta de que no quiere estar ahí siempre, quiero evolucionar un poco más, y por eso estoy en la línea de que estoy estudiando, estoy buscando como moverme para que en un futuro poder crecer, crecer por mí misma. (1:2)

En la categoría “Propuestas” solo se identificó una participación, que fue, favorecer el equilibrio:

Entonces, o sea, así es la rueda de la vida ¿no?, a veces está muy arriba y haces está muy abajo, y pues vemos que hacer ¿no?, en un futuro veré cómo hacer que crezca un rubro, o cómo mantenerlo equilibrado (1:17).

8.3 Análisis de la evaluación reacción de las y los participantes

A continuación, se presentan los resultados del nivel de satisfacción de las y los participantes del juego serio Reconecta con la Calidad de Vida en el Trabajo. Considerando que 5 es la calificación máxima a alcanzar por categoría, es posible observar en la **Tabla 29** Resultados evaluación reacciónTabla 29, como la totalidad de categorías previstas en la evaluación reacción del juego serio reconecta, han sido evaluadas de manera positiva, siendo la categoría de la facilitadora la mejor valorada con un 4.96, seguida de la logística con un promedio de 4.93 y en tercer lugar se ubica la calidad formativa con un promedio de 4.92 puntos de 5. Si bien las categorías relacionadas con los materiales (4.71) y los contenidos (4.59) se encuentran con una ponderación menor, aún se encuentran en el rango de percepción de positivamente alta.

Tabla 29

Resultados evaluación reacción

Resultados evaluación reacción	
Categoría	Prom.
De la facilitadora	4.96
De los contenidos	4.59
Del material	4.71

De la logística	4.93
<u>De la calidad formativa</u>	<u>4.92</u>

Para mayor detalle, se presenta el desglose de manera porcentual referente a la percepción de las y los participantes respecto a los ítems de cada categoría de la evaluación reacción del juego serio.

En el caso de la categoría “de la facilitadora”, las calificaciones promedio en cada subcategoría se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30

Calificación porcentual de la categoría "de la facilitadora" del juego serio

De la facilitadora						
Nivel	Explicaciones	Ambiente confortable y de participación	Uso eficientemente el tiempo	Resolución de dudas	Guiar la sesión	Volver a trabajar con ella
Excelente	100%	100%	88%	100%	100%	100%
Bueno	0%	0%	13%	0%	0%	0%
Regular	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Malo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Deficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%

El rubro de “uso eficiente del tiempo” refiere una percepción positiva alta, sin embargo, se pueden tomar acciones de mejora. El resto de los elementos concernientes a la facilitadora se encuentran en su calificación máxima.

En cuanto a la categoría “contenidos” se evaluó: la “presentación de la dinámica”, la “explicación por factor pertinente”, “factores aplicables al trabajo y a la vida”, y “aplicar lo

aprendido”. Los resultados indican que la mayoría de esos elementos fueron valorados como excelentes y buenos (ver la Tabla 31).

Tabla 31

Calificación porcentual de la categoría "de los contenidos" del juego serio

De los contenidos				
Nivel	Presentación de la dinámica	Explicación por factor pertinente	Factores aplicables al trabajo y a la vida	Aplicar lo aprendido
Excelente	88%	63%	75%	63%
Bueno	13%	25%	13%	13%
Regular	0%	13%	13%	25%
Malo	0%	0%	0%	0%
Deficiente	0%	0%	0%	0%

En cuanto al primer elemento, “presentación de la dinámica”, se llevó a cabo una sesión sincrónica inicial en donde se encuadró la forma de jugar y participar en cada una de las actividades asignadas, así como en el apartado de “Presentación” dentro de la plataforma virtual se explicitó el objetivo, la forma de juego, los compromisos y el calendario de actividades; si bien está valorada en su mayoría como excelente, es posible mejorar este rubro. Para el caso de la “explicación por factor pertinente”, el 38% de los participantes consideran que puede mejorar (25% en bueno y 13% en regular), ocurre el mismo fenómeno para los “factores aplicables al trabajo y a la vida” (13% en bueno y 13% en regular), así como la “aplicación de lo aprendido” (13% bueno y 25% en regular), pues en palabras de los participantes, había aspectos que ya realizaban.

En cuanto a la categoría sobre los materiales (ver Tabla 32), el 13% considera que la “navegación en la plataforma” es regular, el resto de los elementos oscilan entre el nivel de bueno y excelente.

Tabla 32

Calificación porcentual de la categoría "del material" del juego serio

Del material				
Nivel	Recursos digitales pertinentes	Buena presentación y organización	Navegación en la plataforma sencilla	En general, el funcionamiento dentro de la plataforma
Excelente	75%	88%	75%	63%
Bueno	25%	13%	13%	38%
Regular	0%	0%	13%	0%
Malo	0%	0%	0%	0%
Deficiente	0%	0%	0%	0%

Sobre la logística (ver **Tabla 33**), el elemento la “pertinencia de la metodología del juego”, las “actividades del juego favorecieron el alcance del objetivo general”, y que el “punto de vista fuera valorado durante el desarrollo del juego” fueron calificadas entre excelente (88%) y bueno (13%) respectivamente, y sobre la “distribución del tiempo” y que las “sesiones sincrónicas fueran en horario extra laboral” se valoraron de manera excelente (100% en ambos), lo que permite ver que la participación activa de los sujetos durante la fase de preparación de la intervención en el focus group fue exitosa, pues se cumplió con la condición de la metodología de investigación acción sociocrítica.

Tabla 33

Calificación porcentual de la categoría "de la logística" del juego serio

De la logística					
Nivel	Pertinencia de la metodología del juego	Distribución del tiempo	Sesiones sincrónicas fuera de la jornada laboral	Actividades del juego favorecieron el alcance del objetivo gral.	Punto de vista fue valorado durante el desarrollo del juego
Excelente	88%	100%	100%	88%	88%
Bueno	13%	0%	0%	13%	13%
Regular	0%	0%	0%	0%	0%
Malo	0%	0%	0%	0%	0%
Deficiente	0%	0%	0%	0%	0%

En la categoría Calidad formativa (ver Tabla 34), se halló que dos de siete elementos están valorados entre excelente (75%) y bueno (25%) respectivamente, dichos aspectos son la “obtención de ganancias personales y profesionales en el juego” y el logro de “autocuidado de factores subjetivos de la CVT”, en cuanto al resto de factores, “cumplir el objetivo de juego reconecta”, “encontrar el juego estimulante”, “aprender aspectos nuevos de auténtico valor”, reconocer la “responsabilidad del bienestar propio” y la “disposición a seguir tomando acciones que promuevan la CVT” fueron valorados en un 100% en el nivel de excelente, lo que permite identificar que las y los participantes perciben haber tomado acciones encaminadas a promover su calidad de vida dentro y fuera del ámbito profesional.

Tabla 34*Calificación porcentual de la categoría "de la calidad formativa" del juego serio*

De la calidad formativa							
Nivel	Se cumplió el objetivo del juego reconecta	He encontrado este juego estimulante	Aprender aspectos nuevos de auténtico valor	Obtención de ganancias personales y profesionales en el juego	Autocuidado de factores subjetivos de la CVT	Responsable del bienestar propio	Disposición a seguir tomando acciones que promuevan la CVT
Excelente	100%	100%	100%	75%	75%	100%	100%
Bueno	0%	0%	0%	25%	25%	0%	0%
Regular	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Malo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Deficiente	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En suma, los resultados indican que los niveles de satisfacción de las y los participantes en relación al taller y el juego serio fueron favorables.

IX. REFLEXIÓN: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en los resultados de la etapa de Implementación y Observación, en la etapa de **Reflexión** se desarrolló un proceso de **Replanificación** a partir de la reflexión sobre los siguientes cuestionamientos sugeridos por Kemmis y McTaggart (1988):

1. ¿Qué conclusiones pueden desprenderse de la preocupación central (promover los factores subjetivos la calidad de vida en el trabajo a través de un juego serio) como una forma de aproximación a atender la situación inicial?, ¿cómo podría modificarse dicha preocupación?
2. ¿Qué podría añadirse a la comprensión de la situación inicial?, ¿qué podría modificarse en el diagnóstico sobre qué debe hacerse para atender dicha situación?
3. ¿Qué modificaría del plan de acción?, ¿qué modificaría del diseño instruccional del juego serio?
4. ¿Qué cambios se han producido en la utilización de los términos clave en relación con los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo? (cambios en el lenguaje y el discurso)
5. ¿Qué cambios se han realizado en la organización para acomodar las acciones realizadas?, ¿cuáles son los puntos de resistencia, y cómo podrían negociarse? (cambios en las actividades y las prácticas)
6. ¿Cuáles son las contradicciones que le interesan y preocupan de modo más inmediato?, ¿cómo están interesadas y preocupadas otras personas, y con cuáles de ellas sería más productivo trabajar? (cambios en las relaciones sociales y la organización)

Estas cuestiones fueron atendidas por parte de la investigadora responsable tanto a través de ejercicios individuales como ejercicios colectivos en conjunto con el grupo de discusión, como resultado, se generaron cinco líneas de reflexiones finales sobre la I-A que se presentan en este capítulo como el resultado de la discusión de resultados de la presente tesis.

9.1 Reflexiones sobre el análisis de la situación

En la preocupación inicial del problema se planteó la importancia de probar la eficiencia de un juego serio para promover los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo, toda vez que ya se ha demostrado que incide positivamente en el desarrollo de habilidades del siglo XXI que favorecen la calidad de vida en términos generales, aunque esto no se ha trabajado aún lo suficiente para conocer cómo se transfieren esas habilidades a contextos reales fuera de los delimitados por las investigaciones realizadas. El contexto planteado fue con trabajadores de la educación, tanto docentes como expertos en la tecnopedagogía.

Para atender dicha preocupación, se realizó un análisis de la situación inicial, desarrollado en dos ciclos, al término de los cuales no se encontraron problemáticas reales o latentes, necesarias para iniciar una intervención desde un enfoque patogénico. Así pues, asumiendo un enfoque de salutogénesis, se determinó como necesidad formativa del grupo de acción: Fomentar la reflexión individual y colectiva sobre los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo para la toma de decisiones en torno a la promoción de la calidad de vida en el trabajo. Esto a través de actividades en las que se pusiese de relieve lo lúdico para favorecer el sentido de coherencia de las y los participantes, en lugar de fomentar aprendizajes sobre contenidos (teóricos o procedimentales) sobre la CVT, tal como se hace en el campo de la educación al gamificar asignaturas.

Asimismo, se concluyó que el grupo de acción sería únicamente con expertos en funciones tecnopedagógicas de un área de educación virtual, por los siguientes motivos: 1) existe poca literatura dedicada a estos, 2) hubo baja participación de trabajadores docentes en esta etapa, 3) la experiencia en el manejo de tecnologías por parte de los trabajadores del área virtual es un factor que facilitará su participación del juego serio, a diferencia de otros trabajadores sin dicha experiencia, quienes deberían transitar un período de adaptación antes de introducirlos al juego serio.

Una cuestión importante del enfoque sociocrítico asumido para la investigación fue conciliar que se tenía hipótesis de acción a probar (el juego serio) en lugar de que ésta emergiera del grupo de acción. Para evitar que la implementación de un juego serio fuera una decisión vertical de la investigadora responsable hacia el grupo de acción, en el segundo ciclo del análisis inicial, se realizó un grupo focal en el que se solicitó a los participantes compartir sus opiniones sobre los niveles de estrés laboral en México, qué pensaban sobre la autoexigencia en los ambientes de trabajo, la perspectiva de trabajar desde la promoción de la salud en las organizaciones, apostar por la calidad de vida en el trabajo y propuestas para mejorar los factores asociados a ella, que por supuesto, estuviera en sus posibilidades, como son los factores subjetivos (factores individuales del modelo de Patlán, 2016). En el grupo, las y los participantes señalaron estrategias asociadas a la gamificación, tales como la interactividad, por lo que el uso de juegos serios emergió finalmente como parte de las alternativas sugeridas por el grupo de acción a modo de conclusión y engranaje de todas las aportaciones vertidas durante la sesión. Si el caso hubiese sido contrario, se considera que probablemente la I-A hubiese revirado a un enfoque práctico, en el que la investigadora responsable plantearía la hipótesis de acción sin que esta tuviese que emerger de las y los participantes. El enfoque de la I-A práctica es también compatible con el modelo salutogénico utilizado, por lo que se considera que se hubiese tenido

que redirigir el enfoque epistemológico del trabajo, pero no necesariamente la hipótesis de acción ni los objetivos.

Otro aspecto sobre el cual hubo que reflexionarse a partir de las participaciones obtenidas en esta fase, fue que, además del análisis inicial realizado con la escala de la CVT (Patlán, 2016), se habría de realizar un nuevo diagnóstico solo con el grupo de acción participante del juego serio, esto para tener datos que permitieran comparar el “antes” y el “después” y hacer un juicio de valor sobre la eficacia de dicho juego respecto de su cometido, con la intención de verificar la presencia de un posible sesgo en las respuestas diagnósticas, derivado de que la investigadora forma parte del ambiente laboral de las y los participantes desde un rol de autoridad.

Como resultado de esta decisión, se optó por aplicar la actividad “Rueda de la vida” antes y después de la puesta en marcha del juego serio. Los resultados mostraron que, contrario a lo encontrado con el cuestionario de Patlán (2016), la satisfacción en el rubro “Vida laboral” se encontraba con un puntaje de 5.8/10, lo que da cuenta de posibles insatisfacciones que no fueron detectadas con el primer instrumento utilizado. Esto puso en entredicho el que no hubiese una problemática declarada o latente antes de la planificación de la acción. Es probable que en el cuestionario inicial las y los trabajadores no hubiesen contestado de manera totalmente veraz ya que la responsable de la I-A también forma parte de la organización en la que laboran. Sin embargo, esto es sólo una suposición. No obstante, este fenómeno no se contrapone con el modelo salutogénico, en el cual se admite que la salud es un continuo y no un fenómeno dividido entre dos polos opuestos: “estar sano” y “estar enfermo”.

Por último, se concluyó que, en la siguiente etapa, planificación de la acción, se desarrollaría un proceso de diseño instruccional para el planteamiento del juego serio a trabajar, lo anterior, con la colaboración del equipo de educación virtual que integra el grupo de acción.

Esto, como parte de las estrategias que buscan hacerlos partícipes de la toma de decisiones en el proceso de la I-A, dado su enfoque sociocrítico.

Derivado de la experiencia durante la fase de análisis, se detecta la posibilidad de hacer ajustes en futuras investigaciones, esto desde la forma en la que se usan los instrumentos diagnósticos cualitativos y cuantitativos de manera conjunta en cada ciclo y no de manera parcelada como se hizo en esta investigación (ciclo uno: escala de la CVT como instrumento cuantitativo, y ciclo dos: grupo focal a través de la entrevista semiestructurada, lluvia de ideas y diagrama de afinidad como mecanismos cualitativos; Rueda de la vida), ya que se pudo observar que conforme se iba avanzando en el proceso de la investigación, las y los participantes iban tomando conciencia de la implicación de cada sub-factor individual en sus realidades, siendo hasta el estudio de casos en la implementación del juego serio, cuando detectaron áreas de oportunidad a nivel personal. Por lo anterior, se sugiere que se prevea el fenómeno descrito y se realicen ajustes en los futuros procesos diagnósticos.

9.2 Reflexiones sobre la planificación de la acción

En la planificación de la acción se consideró la participación del grupo de acción en el diseño instruccional del juego serio. Para iniciar, éste se desarrolló siguiendo el modelo que utilizan las y los trabajadores participantes: ADDIE. Aunado a esto, las estrategias de gamificación seleccionadas: 1) la elaboración de narrativas, 2) sistemas de retroalimentación, 3) interactividad y 4) sistemas de premios, fueron todas retomadas de las participaciones del grupo de acción en el grupo focal de la etapa de análisis de la situación inicial.

Durante el proceso de diseño y desarrollo del juego serio se hicieron diversos ajustes a las ideas originales del mismo, a partir de condiciones tecnológicas y operativas para su puesta en marcha, como son las siguientes:

El propósito del juego fue novedoso para el grupo de acción debido a que su enfoque no era educativo, es decir, no estaba orientado al aprendizaje de contenidos sobre los factores subjetivos de la CVT, sino a recibir un acompañamiento psicosocial a través de actividades lúdicas para promover aprendizajes que les permitieran tomar decisiones y gestionar cambios sobre su CVT. En ese sentido, el programa del taller tenía divergencias respecto de los programas que usualmente se desarrollan en el área de trabajo de las y los participantes.

Inicialmente se pensó en hacer un tablero tipo “Oca” con cinco casillas (una por cada sub-factor) y que, al hacer clic en cada casilla del tablero, se abriera un caso relativo al sub-factor correspondiente. Se pensó que el juego fuese totalmente autogestivo y que cada cual pudiera jugarlo a su ritmo, de suerte que fuera probable que algunos terminaran antes que otros. Las modificaciones que se hicieron a esta idea inicial fueron las siguientes:

Debido a que sólo serían cinco casillas, el área de diseño sugirió que se presentaran solo “cartas” en lugar de un tablero completo, que quedaría muy pequeño. Ahora bien, al reflexionar sobre la implementación del juego, se consideró importante agregar un caso más para modelar el juego. Sin embargo, como ya se habían diseñado todos los casos respectivos a los cinco sub-factores, se agregó uno más, independiente del modelo de Patlán (2016), pero apropiado a los fines de la I-A, identificado como “límites saludables”.

El sistema de valoración de las propuestas entre los participantes original, consistía en asignar estrellas a las mejores soluciones de los casos presentados, lo que implicaba que todas y todos revisaran el mismo caso al mismo tiempo, para evitar confusiones. Si el juego era totalmente autogestivo, no sería posible asegurar que todos llevaran el mismo ritmo.

El sistema de retroalimentación se decidió que fuera de todos los participantes, en congruencia con el sistema de premiación, por lo que se optó por la opción de abrir un Foro para verter todas las retroalimentaciones.

Integrar todos los elementos del juego (foro, diario, ranking de estrellas, casillas) en un solo entorno virtual requería mucho tiempo de investigación por parte del área de programación, por lo que, en lugar de sólo una página web, se usaron dos entornos virtuales: Moodle y una página web que fue incrustada en Moodle.

El juego diseñado es susceptible de tener mayor desarrollo tecnológico, incluso para la retroalimentación y el sistema de asignación de estrellas. Lo anterior, mediante la generación de bases de datos en las que se coloquen soluciones posibles a los casos planteados, de manera que los jugadores puedan recibir una retroalimentación inmediata a sus respuestas. Esto permitiría automatizar también la asignación de estrellas, e incluso permitir que el juego resultara autogestivo. Existen ya entornos virtuales con estas características, como el simulador desarrollado por Cabero y Costas (2016) el cual, si bien tiene fines educativos y no psicosociales, cuenta con elementos de apoyo al aprendiz, como son:

funciones cognitivas dominantes y herramientas de apoyo virtuales: a) la exploración (información, y ejemplos similares) → Modelización (guía o solución de experto). Convertir lo que está encubierto en algo evidente para que pueda ser analizado y comprendido y para que, así, los alumnos puedan saber por qué deben hacerlo y cómo han de hacerlo; b) la articulación → Tutoría: motivación, control y regulación y estímulo de la reflexión; y c) la reflexión (construcción de sus modelos) → Refuerzo.(350)

Dicho simulador está configurado con base en tres componentes: una guía didáctica, un simulador y una prueba de evaluación. En la interfaz del mismo, hay un espacio destinado a la

descripción del caso, otro a la manipulación, y uno de soporte al usuario (ver Figura 30). Es justo este último el que podría emularse para una versión tecnológicamente más avanzada del juego serio desarrollado en la presente I-A.

Figura 30

Ejemplo de interfaz



Fuente: Cabero y Costas (2016), 351

Una limitación al diseñar el juego serio fue justo el no haber encontrado juegos elaborados con fines similares, lo que podría atenderse haciendo búsquedas más sofisticadas, no solo de juegos serios sino de otros entornos virtuales como el simulador de Cabero y Costas (2016). Otra limitación fue no haber considerado algún modelo particular para la determinación de todos los elementos del juego, puesto que, si bien se empleó el modelo ADDIE para desarrollarlo, sería conveniente emplear algún otro como el modelo Entornos de aprendizaje constructivista” (EAC) de Jonassen (2000), las propuestas de diseño de materiales multimedia para la red (Cabero y Gisbert, 2006), el diseño de los materiales para la formación virtual apoyado en las e-actividades

(Cabero, 2012), todos ellos utilizados por Cabero y Costas (2016), o bien, otros, atendiendo siempre a las estrategias de gamificación elegidas, como se procuró hacer en la I-A realizada.

Como principal fortaleza del juego se identifica la posibilidad de implementarlo en modalidad totalmente virtual, pero también en ambientes multimodales. Esto posibilita que al usarlo se promuevan procesos de acompañamiento psicosocial en las organizaciones que superen limitantes relacionadas con tiempo y espacio que caracterizan a los procesos que se desarrollan hoy día y que son eminentemente presenciales y sin uso de tecnologías. Otra fortaleza fue la motivación lograda con las y los participantes, lo cual formaba parte de las expectativas del trabajo, debido a los resultados de experiencias previas con el uso de juegos serios. Esta motivación se vio reflejada en los altos niveles de participación de las y los trabajadores a lo largo de todo el juego serio, así como en los resultados de la encuesta de satisfacción sobre el mismo.

9.3 Cambios sobre el lenguaje y el discurso

En el plan de acción se propuso promover los siguientes cambios sobre el lenguaje y el discurso: promover el uso de la primera persona para identificar propuestas de mejora para promover el desarrollo de factores subjetivos (sub-factores individuales) de la calidad de vida en el trabajo.

La apropiación de cada sub-factor individual en el proceso reflexivo dependía de la percepción de cada jugador(a) respecto al parecido con su realidad, ya que podía favorecer o entorpecer la generación de ideas resolutivas, esto promovido a través de la lectura del caso y por una pregunta al final de cada carta del tablero de juego, misma que les introducía al espacio de participación en el foro, sin embargo, al leer las aportaciones del resto de sus compañeras y compañeros, se daba paso a la generación de posibles soluciones de manera más fluida para

sugerirle al personaje en turno del caso a analizar, pues reconocieron que era más fácil decirle a alguien más que hacer, que dar una solución práctica a sus propias circunstancias retadoras. Cabe destacar que en la apertura de los foros por sub-factor individual, se les dio una breve semblanza del significado del mismo, con la intención de asegurar la comprensión de cada sub-factor, siendo esto la base de referencia para la apropiación de términos clave y en la incorporación de su discurso personal sobre la calidad de vida en el trabajo respecto a aquellos elementos de los cuales tenían posibilidades de incidir y sobre los que estaban fuera de su campo de control.

9.4 Cambios sobre las actividades y las prácticas

En el plan de acción se propuso promover los siguientes cambios sobre las actividades y las prácticas: generar, poner en marcha y evaluar acciones a desarrollar de manera cotidiana para promover el desarrollo de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo.

La estrategia para alcanzar cambios en las actividades y las prácticas estuvo dividida en tres momentos: a) reflexión, b) planteamiento de propuestas (a terceras personas y después a nivel personal), y c) acciones concretas implementadas en sus entornos laborales y personales. Posterior a la fase de análisis y reflexión de cada caso vertido en sus respectivos foros mediante la participación personal y la lectura de las aportaciones del resto de las y los jugadores, así como la asignación de estrellas a las propuestas mejor valoradas, entonces era momento de delimitar cuáles eran los planes de acción encaminados a la promoción de cada sub-factor individual dentro del diario, posteriormente venía la fase de implementación y se cerraba el ciclo con la autoevaluación de la puesta en marcha de sus compromisos. Todo lo anterior, fue el medio para bajar de lo abstracto a lo concreto acciones específicas, las cuales se vieron reflejadas de manera particular en cada sub-factor, mismas que se enlistan a continuación.

- SF.1 equilibrio trabajo-familia: 1) tomar nota de todos los pendientes en un solo lugar (libreta, agenda, asistente virtual, chat de WhatsApp personal), 2) el uso de agenda y/o listas checables para respetar el tiempo que se destina al trabajo y el tiempo personal (actividades de laborales, familiares, sociales, personales, de ocio, pareja, etc.), 3) priorizar y destinar tiempo con la familia, 4) establecer periodos de tiempo realista para la realización de las encomiendas laborales (evitar la procrastinación) y 5) pedir ayuda cuando el panorama comience a dificultarse.

- SF.2 Satisfacción con el trabajo en la organización: 1) valorar lo que si se tiene en el trabajo actual (flexibilidad, condiciones para seguir estudiando, actividades que fomentan la creatividad para combatir la monotonía), 2) hacer ejercicios de introspección sobre las metas a alcanzar en el plan de vida y carrera (conocer de otras áreas), 3) promover relaciones sociales saludables con las y los compañeros de trabajo y con los superiores, 4) expresar necesidades con la autoridad, 5) promover el salario emocional, y 6) promover una comunicación más cercana con los líderes.

- SF.3 Desarrollo laboral y profesional: 1) cambio de perspectiva de lo pesimista (ver solo limitaciones) por una visión más propositiva (generar opciones, responsable de aquello que está en mi control) y optimista (valorar lo que si se tiene). En este punto de avance en el juego, ya fue posible empezar a 2) ver los beneficios de la puesta en marcha de sus compromisos personales con los sub-factores individuales anteriores, dando como resultado una sensación de entusiasmo por su desarrollo personal dentro y fuera del trabajo. Otra

estrategia fue 3) identificar el macro objetivo y dividirlo en partes menos atemorizantes y de fácil resolución, para trabajar de forma constante y disciplinada (se mencionó que Roma no se hizo en un día), 4) soltar el perfeccionismo y ser más flexibles, 5) pedir ayuda, 6) ayudar a los demás, 7) buscar la manera de mejorar lo que ya se hace, y por último, 8) no autoexigirse tanto.

- SF.4 Motivación en el trabajo: este sub-factor fue mucho más reflexivo, pues se 1) generó la consciencia de que no siempre las personas están en un alto nivel de motivación laboral, ya que inciden otros factores de vida que pueden mermar el estado de ánimo, reconociendo que este fenómeno no es malo, dando lugar a la emoción para después elaborar una estrategia que aumente nuevamente la motivación. Otro cambio visible fue 2) reconectar con los objetivos personales y trazar un plan para alcanzarlo, 3) plantearse premios o recompensas (ver una película, ir a un concierto, ver el fut bol, etc.) al término de la jornada laboral o después de alcanzar las metas de un proyecto mayor y 4) reconocer el valor personal y las aportaciones que se hacen en el centro de trabajo. También se presentaron mecanismos de carácter biológico para aumentar la motivación tales como 5) hacer ejercicio para liberar endorfinas, 6) hacer pausas activas para despejar a la mente, 7) bañarse para relajarse, 8) alimentarse sanamente para tener los nutrientes necesarios para tener energía y 9) cuidar los periodos de descanso. Por último, se propuso y se generó un cambio en las y los participantes 10) atreviéndose a hacer de forma diferente sus quehaceres o al enfrentar desafíos (salir de la zona de confort) y ser conscientes de la curva de aprendizaje (para ser gentiles consigo mismos

y reconocer que es normal sentir miedo a lo desconocido) y 11) recordar que se tiene una red de apoyo social y familiar para enfrentar las dificultades.

- SF.5 Bienestar en el trabajo: en este sub-factor destaca el 1) darle valor a su trabajo (autoconocimiento y autoestima), 2) conciliarse con la idea de que existen factores que no están al alcance para ser modificados, y 3) el cambio en la percepción de su realidad, provocando un aumento en el sentido de responsabilidad, capacidad de organización y resolución de conflictos. Es posible concentrar este cambio como la activación del locus de control interno de las y los participantes.

Durante la sesión de cierre, se reflexionó colectivamente sobre las diferencias entre las calificaciones obtenidas en la rueda de la vida antes y después de la implementación del juego serio, concluyendo de manera general que hubo un desplazamiento positivo en parte de los indicadores del instrumento, sintiéndose satisfechas y satisfechos con el desarrollo alcanzado durante las 5 semanas del juego serio y reconociendo que aún hay áreas que son susceptibles de seguir promoviendo su bienestar. Se hicieron el compromiso personal de sostener en el tiempo las acciones reflexivas, introspectivas y de generación de alternativas creativas para fomentar el cuidado de sí mismos.

Respecto a los puntos de resistencia fueron latentes durante las primeras sesiones del juego serio, muestra de ello fue que 1) todas y todos los jugadores participaron en tiempo y forma en los foros, pero para anotar los compromisos personales en el diario, algunos de los jugadores no lo hicieron en el tiempo indicado en la agenda durante las primeras sesiones, 2) en una proporción menor, hubo quien no llevó a cabo la puesta en marcha de las acciones promotoras acordadas, siendo el argumento principal la falta gestión del tiempo; y 3) constantemente

olvidaban regresar a hacer anotaciones sobre la autoevaluación de la puesta en marcha de los compromisos personales. Todos los casos antes mencionados, fueron atendidos de manera inmediata por parte de la facilitadora a través de la retroalimentación en los diarios personales, comprensión de la situación personal y la generación de nuevos acuerdos en las sesiones sincrónicas, para evitar reincidencias en las y los participantes, lo cual fortaleció el lazo de confianza y compromiso en todos los y las integrantes del grupo para lograr el objetivo del taller. Para el caso de la sesión de cierre del juego serio, las y los participantes hicieron del conocimiento de la facilitadora que se empalmaba con otro compromiso laboral, por lo que se flexibilizó la fecha de cierre, siendo aceptada por todas y todos de manera satisfactoria.

En cuanto a lo que se puede mejorar en las siguientes implementaciones, es ajustar el calendario de actividades de cada circuito del juego serio por sub-factor, acortando el tiempo asignado a la reflexión, participación en foro, calificación con estrellas y delimitación de compromisos personales, y aumentar el tiempo para poner en práctica las acciones plasmadas en el diario personal, así como hacer el autoanálisis en plenaria en las sesiones sincrónicas y posteriormente hacer las anotaciones correspondientes en el diario. Sin embargo, estas adecuaciones futuras, no merman los resultados obtenidos en las y los participantes del grupo de acción.

9.5 Cambios en las relaciones sociales y la organización

En el plan de acción se propuso promover los siguientes cambios: tomar decisiones sobre las relaciones sociales y con la organización a partir de la reflexión de los resultados obtenidos con las acciones realizadas para favorecer el desarrollo de factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo.

A partir de la reflexión, planteamiento de propuestas y puesta en marcha de los compromisos personales, hubo un cambio notable respecto a las relaciones sociales dentro de la organización entre las y los participantes pues conforman el mismo grupo de trabajo pero con diferentes funciones, pues tienen formaciones profesionales heterogéneas y realizan actividades distintas entre ellos, dichas transformaciones se dieron en cuatro niveles: A) entre pares, B) individualmente y con su entorno, C) con las figuras de autoridad y D) con la institución.

En cuanto a los cambios observables a nivel entre pares, se logró 1) fortalecer los mecanismos de comunicación fuera del ambiente virtual sobre los casos de análisis del tablero del juego serio reconecta (en el ambiente laboral presencial), 2) fortalecer el lazo social dentro y fuera de la jornada laboral, 3) promover planes de desarrollo entre las y los participantes a partir del consejo y acompañamiento desde sus competencias profesionales (diversidad en su formación y actividades laborales) ayudándose colaborativamente para la adquisición de nuevos conocimientos y solución de conflictos con las tareas, 4) reconocieron que pueden encontrar soluciones individuales y colectivas ante situaciones desafiantes dentro y fuera de la organización.

Respecto al nivel individual y con su entorno, descubrieron que 1) pueden replicar la forma de encontrar soluciones no solo para ellos mismos, también identificaron que es posible dar acompañamiento a sus familiares y amigos sobre los factores subjetivos de la calidad de vida en trabajo, pues comentaron que 2) es importante dar un paso atrás para hacer introspección (identificar la situación, determinar que se quiere lograr, con qué recursos personales y del entorno se cuenta) para poder plantear alternativas en lugar de solo quejarse de la situación, logrando así, 4) apropiarse de manera responsable de todo aquello que sí está en sus manos mejorar (factores subjetivos de la CVT).

En cuanto al nivel de cambio logrado con las figuras de autoridad, 1) refieren que se mejoró la comunicación con sus superiores en cuanto a las inquietudes sobre la carga de trabajo, esto para evitar sufrir en silencio y ser más propositivos para alcanzar las metas de forma más organizada; y 2) ante la percepción de falta de reconocimiento por su desempeño profesional, se planteó la posibilidad de promover los procesos de retroalimentación y reconocimiento por parte de sus superiores, este último no se implementó, pero quedó como un ejercicio a retomar para el siguiente semestre de trabajo.

Por último, el cambio de percepción a nivel institucional versó en el logro de 1) encontrar opciones más estratégicas que solo renunciar al trabajo cuando este no está cumpliendo con sus expectativas profesionales, pero sobre todo económicas y de posible precariedad laboral (falta de prestaciones en el caso de honorarios y asimilados) y por último, 2) comprendieron que la institución tiene una serie de procesos que demandan paciencia y perseverancia para mejorar sus condiciones laborales en función de su tipo de contratación (factores objetivos de la CVT).

Si bien se enfocaron los esfuerzos en promover los factores subjetivos de la CVT antes y durante el juego serio con el grupo de acción, fue inevitable que se presentara un grado de inconformidad sobre sus condiciones laborales en cuestión de salario, prestaciones, reconocimiento y retroalimentación, todos ellos concebidos como factores objetivos de la CVT (en el diagnóstico, el grupo focal y en el desarrollo de juego serio), mismas que si bien, fueron canalizadas de manera positiva por las y los participantes, se plantea en este momento a modo de recomendación a la organización, desarrollar planes de vida y carrera claros, en donde se trace la ruta de trabajo y las fases a seguir para mejorar las condiciones de trabajo, dando acceso a que dichos planes sean de conocimiento de las y los trabajadores. Por otra parte, se sugiere diseñar un plan de evaluación del desempeño de forma sistemática (cada tres a seis meses) por parte de los jefes directos, para contar con elementos tangibles que favorezcan sesiones de

retroalimentación objetiva a las y los trabajadores (desde sus fortalezas y áreas de oportunidad resultantes de sus criterios de desempeño), facilitando también la promoción de un sistema de recompensas basado en el salario emocional. Si esto es atendido por los superiores del centro de trabajo, tendrá como consecuencia, la mejora del constructo de la calidad de vida en su totalidad (factores objetivos y subjetivos), garantizando ambientes de trabajo dignos, humanizado el trabajo, según la perspectiva europea de la CVT, tomando de referencia el modelo de la salutogénesis.

9.6 El juego serio y el acompañamiento psicosocial

La principal aportación del trabajo realizado radica en la presentación de evidencias empíricas que demuestran que el juego serio es una metodología apropiada para el acompañamiento psicosocial orientado al fortalecimiento de habilidades inherentes a cinco subfactores subjetivos de calidad de vida en el trabajo, comprobando las aportaciones de Sandí y Bazán (2020, p. 359) como se citó en Sandí y Bazán (2021), quienes han señalado que este tipo de juego favorece el aprendizaje y el desarrollo en diversos campos, como ha sido el presente caso, en el que se buscó y de Papoutsis, Drigas y Skianis (2022), así como Hassan et al., 2021; Grossard's et al., (2017) quienes han indicado que el uso del juego serio ha resultado eficiente para el desarrollo de habilidades emocionales y habilidades del siglo XXI a las que pertenecen las habilidades promovidas en este estudio.

Si bien los juegos serios aplicados en el campo de la educación han sido orientados a la promoción de aprendizajes de contenidos específicos (Michael y Chen, 2006; Multimediamachine, s/f; Sociedad 2.0, s/f, como se citó en Marcano, 2008) en el presente trabajo se ha abarcado otro ámbito, como es el desarrollo personal, más asociado al campo de la psicología, en este caso, del área del trabajo, en el cual no se pretendía que aprendieran

aspectos conceptuales sobre calidad de vida en el trabajo, sino que a partir de la reflexión individual y colectiva lograran desarrollar acciones y propuestas favorables para elevar los niveles de sub-factores individuales ligados a la calidad de vida en el trabajo y con ello contribuir a su crecimiento personal.

Los resultados favorables obtenidos en este proyecto se atribuyen a un adecuado diseño de las mecánicas del juego serio (Carreras, 2017), lo que permitió estimular la atención e implicación de las y los participantes y desarrollar experiencias de aprendizaje altamente significativas ya que el juego no fue un mero recurso, sino que se aprovecharon sus elementos más gratificantes para desarrollar actividades de reflexión (introspección), pasar a la acción y generar propuestas de mejora. Esto, favoreció que las dinámicas (Carreras, 2017) generadas a partir del juego (efectos psicológicos, particularmente motivaciones y deseos) consistieran en efectos como sana competición, necesidad de expresar la autonomía y el fortalecimiento de vínculos sociales afectivos sanos entre las y los jugadores, como han señalado Carreras (2017) y García y Doménech (1997), como se citó en García et al 2021, 45) que es posible.

Las estrategias de gamificación utilizadas en este proyecto fueron a) La elaboración de casos a manera de eje rector de las actividades de aprendizaje, b) Los sistemas de retroalimentación a través de foros y de los encuentros semanales en sesiones sincrónicas por videoconferencia, d) Los retos de generar las mejores propuestas de solución de casos, e) La interactividad y g) Los sistemas de premios a través de un Ranking de acumulación de estrellas.

La elaboración de casos fomentó la curiosidad de las y los participantes, lo cual, de acuerdo con García, Cara, Martínez y Cara (2021) favorece la activación de un buen estado anímico del estudiante, por lo que mejora su disposición para la adquisición de los contenidos.

Los sistemas de retroalimentación favorecieron la introspección para lograr un locus de control interno, lo que contribuyó de manera positiva a obtener resultados favorables en el aprendizaje individual y colectivo, tal como señala Crawford (2005) como se citó en Ochoa y Chalmeta (2020).

La competencia por generar las mejores propuestas para solucionar los casos y los sistemas de premios a través del ranking de estrellas, lejos de generar tensiones en el grupo, favorecieron el reconocimiento de los propios logros, así como los logros de las y los otros participantes y el fortalecimiento de vínculos afectivos positivos entre ellos, lo cual también resultó favorable para el aprendizaje individual y colectivo, tal como señala Crawford (2005) como se citó en Ochoa y Chalmeta (2020).

La interactividad del juego serio al permitir el acceso al tablero de cartas, al foro y al diario permitió, en conjunto con las estrategias anteriores, permitieron que el juego resultara atractivo, interactivo, entretenido-dinámico, motivador, desafiante, fácil de usar, y que estimulara la cooperación, el razonamiento y el pensamiento crítico, tal como sugieren Sandí y Bazán (2020, p. 359), así como un incremento en la motivación, entendida como “el proceso cognitivo que determina qué elementos o creencias nos acercan a la meta (Pintrich, Schunk, y Luque, 2006, como se citó en García, Cara, Martínez y Cara, 2021, p. 45) de las y los jugadores; por lo que, lejos de constituir un sistema de entrenamiento conductual condicionado, se favoreció la generación de una comunidad virtual de aprendizaje (Wenger et al, 2009) lo cual es congruente con el enfoque psicosocial adoptado en este trabajo, y que se ha comprendido como una forma de aproximación al ser humano que inspira un conjunto de prácticas, valores y estrategias de intervención, desde la psicología, caracterizadas por una concepción integral del ser humano que considera la relación de la persona y su contexto como un aspecto clave. En cuanto a los enfoques teóricos que adopta este sello, se caracteriza por una apertura y un carácter generalista

y pluralista quedando sus alternativas teóricas al servicio de la práctica y del bienestar humano. El enfoque psicosocial se identifica con el compromiso social, es decir, con una sensibilidad especial hacia sectores vulnerables de la sociedad. Así mismo considera el bienestar, la diversidad y la dignidad humana como aspiración ética fundamental mediante una concepción integral de las personas (Claustro Escuela de Psicología UBB, 2012, como se citó en Quintana, Mendoza, Bravo y Mora, 2018, p. 93).

De entre las características que subyacen a este enfoque, en este trabajo se hizo énfasis en las siguientes, tomadas de Quintana et al. (2018):

La Participación social, ya que se generaron nuevas formas de relaciones sociales, así como planteamiento de alternativas para afrontar problemas tanto a nivel personal como social en el entorno laboral (Sánchez Vidal, 2002; Montero, 2004; como se citó en Quintana et al 2018).

La redefinición del rol profesional, ya que la investigadora no asumió un rol de experta, sino que asumió roles más bien de acompañante, caracterizaron por interacciones horizontales (Montero, 2004, como se citó en Quintana et al 2018).

Los niveles de actuación de la intervención psicosocial. En el trabajo se priorizó un nivel orientado a la promoción de sub-factores individuales de calidad de vida en el trabajo, en congruencia con los principios de la salutogénesis, en lugar de priorizar un nivel de rehabilitación frente a problemas ya dados. Lo que se buscó, fue promover que se construyeran condiciones favorables para los factores subjetivos de la calidad de vida en el trabajo a través de la participación activa de las personas potencialmente afectadas (Sánchez Vidal, 2002, como se citó en Quintana et al 2018).

Énfasis en las fortalezas y capacidades. A través de la promoción del locus de control interno se buscó que las y los participantes reconocieran sus recursos personales y comunitarios

(Montero, 2004, como se citó en Quintana et al 2018) en lugar de concentrarse en sus carencias y debilidades.

Debido a los resultados obtenidos, se coincide con autores como Papoutsi, Drigas y Skianis (2022), quienes reconocen que actualmente es muy importante continuar desarrollando juegos serios empleando tecnologías para potencializar habilidades propias de la inteligencia emocional.

X. CONCLUSIONES

La visión tradicional de atender factores relacionados con la calidad de vida en el trabajo parte de la identificación de problemáticas en los mismos para poder plantear una intervención. Contrario a esto, el enfoque de promoción de los factores subjetivos de calidad de vida en el trabajo implica llevar a cabo intervenciones, aunque no se hayan detectado problemas, tal como se propuso en el presente proyecto. Dados los resultados favorables obtenidos, se considera que una de las principales aportaciones de la I-A sociocrítica desarrollada es poner de manifiesto la importancia del enfoque de la salutogénesis como una alternativa a los modelos actuales de atención a la calidad de vida en el trabajo.

Una segunda aportación es que la promoción de la calidad de vida en el trabajo debe realizarse desde la realización de un acompañamiento psicosocial que puede ser mediado por tecnologías. Esto, sin duda, constituye una alternativa para vencer limitaciones de tiempo y espacio que caracteriza a las capacitaciones tradicionales. Una tercera aportación es que el juego serio ha resultado una estrategia favorable para el acompañamiento psicosocial debido a los componentes de gamificación que se concretan en él. Se considera que el enfoque de “buscar lo lúdico en cada actividad” resulta mucho más atinado que el uso de juegos como mero recurso, como si la actividad para aprender y lo lúdico fuesen opuestos y hubiera que separarlos. También se atribuye la eficiencia de esta estrategia, al respeto a la privacidad de los participantes, la cual se logró al realizarse la intervención en un entorno virtual ajeno al espacio físico laboral.

A la luz de estos aportes se propone continuar reflexionando, en líneas de trabajo futuras del campo de la psicología del trabajo sobre ¿cómo puede innovarse la manera en la cual se desarrolla la capacitación en el trabajo considerando las aportaciones que ya se han hecho desde

la educación, particularmente con el uso de juegos serios para el desarrollo de habilidades blandas?

Por otro lado, tal como se ha señalado en todo el documento, para el desarrollo de la presente I-A se retomaron referentes del campo de la educación, como es la gamificación. A partir de los hallazgos obtenidos, se puede contribuir de regreso a ese campo, como son las siguientes: Primero, es necesario cuestionar la manera en la cual se promueve el aprendizaje usando juegos serios, ya que éstos no siempre habrían de orientarse a la enseñanza de contenidos, sino también a la promoción y desarrollo de habilidades blandas en ambientes no escolarizados. Segundo, el diseño de juegos serios, además de seguir un proceso de diseño instruccional, debe orientarse por modelos particulares que permitan una definición clara y precisa de sus componentes, considerando, las estrategias de gamificación que se busca concretar. Tercero, el desarrollo de juegos serios, en sus definiciones más actuales, es indisoluble del desarrollo de tecnologías, por lo que su costo puede ser elevado, ya que requiere de varios recursos humanos y tecnológicos, por lo que es importante hacer análisis de costo-beneficio a considerar en la toma de decisiones para generarlos. Cuarto, los juegos serios son altamente versátiles por lo que pueden ser empleados en entornos multimodales de aprendizaje y desde diferentes enfoques educativos a lo largo de la vida.

El desarrollo del estudio desde la investigación-acción sociocrítica, trajo consigo una necesidad constante de toma de decisiones metodológicas para cada uno de los diversos ciclos que integraron las cuatro fases de la I-A.

Como principal fortaleza del estudio se identifica el alto nivel de participación del grupo de acción en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la hipótesis de acción, la gamificación concretada en un juego serio, que constituyó la hipótesis de acción, el soporte

humano y tecnológico para el desarrollo del juego serio y el constante diálogo con el grupo de discusión para la toma de decisiones.

Como principal limitación se identifica que se había planteado una hipótesis de acción que, si bien coincidió con el planteamiento del grupo de acción, no emergió como primera opción por parte de dicho grupo, ya que se modeló como un medio de integración de todas las aportaciones vertidas en el segundo ciclo con el grupo focal, lo cual pudo llevar a hacer un cambio en el enfoque de la I-A, pasando de un enfoque sociocrítico a un enfoque práctico.

Por último, se presenta una reflexión final sobre los alcances de la I-A en materia de calidad de vida en el trabajo. En este estudio se abordaron los 5 sub-factores correspondientes a los factores individuales de la CVT del modelo de Patlán (2016). Sin embargo, los tres factores restantes de dicho modelo: factores del ambiente y del trabajo, factores del trabajo y la organización, y factores del entorno sociolaboral, igual de relevantes para la CVT no fueron susceptibles de ser abordados en el trabajo, debido a que dependen directamente de las organizaciones y no solo de las y los trabajadores. En ese sentido, si bien la I-A buscó el enfoque sociocrítico de las y los colaboradores al desarrollar habilidades para la toma de decisiones sobre su CVT, esto se logró solo en lo individual, quedando como aspecto a atender, lo correspondiente a nivel organizacional. Una interrogante que se abre para líneas futuras de investigación sería conocer la correlación entre los niveles de satisfacción de las y los trabajadores en factores individuales y los otros tres factores (del ambiente y el trabajo, del trabajo y la organización y del entorno sociolaboral) y evaluar si la modificar condiciones organizacionales de la mano con el trabajo en factores individuales, es posible elevar la CTV global. Se plantea lo anterior debido a que no basta contar con suficientes herramientas (como el sentido de congruencia del modelo de la salutogénesis) para hacer un uso adecuado de los recursos generales de los que

disponemos para cuidar nuestra salud laboral, sino que es importante que haya condiciones apropiadas en las organizaciones para las y los trabajadores.

REFERENCIAS

- Alfaro de Prado, A. (2009). Estrés tecnológico: medidas preventivas para potenciar la calidad de vida laboral. *Temas Laborales. Revista andaluza de trabajo y bienestar social* (102), 123-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096343>
- Alonso, A. (2003). Factores Ergonómicos en el trabajo con computadoras personales. Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”. https://www.researchgate.net/publication/312307030_Factores_Ergonomicos_en_el_trabajo_con_computadoras_personales#fullTextFileContent
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (1.^a ed.). México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Álvarez, S.; Salazar, O.M. y Ovalle D.A. (2020) Modelo de juego serio colaborativo basado en agentes inteligentes para apoyar procesos virtuales de aprendizaje. *Formación Universitaria* 13(5), 87-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500087>
- Arias Galicia, L. F. (2017). *Calidad de vida en las organizaciones, las familias y la sociedad* (1.^a ed.). México: Ediciones Mínimas.
- Caballero, M. y Fernandez, L. (2015). Evaluación de riesgos psicosociales en el profesorado de la Universidad de Granada: Estudio de caso único. *ReiDoCrea*, 4, 167-171. <https://www.ugr.es/~reidocrea/ReiDoCrea-Vol.4-Art.25.pdf>
- Cabero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32. <http://www.um.es/ead/red/32> (20/06/2013).

- Cabero-Almenara, J.; Costas, J. (2016) La utilización de simuladores para la formación de los alumnos. *Prisma Social*, 17, 343-372.
<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353749552015.pdf>
- Cabero, J. & Gisbert, M. (2006). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Sevilla: MAD.
- Camacaro, P. R. (2010). Abordaje conceptual de calidad de vida en el trabajo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 7, <https://www.eumed.net/rev/cccss/07/prc.htm>.
- Camarena Ortiz, J. C. (1998). *El impacto de la tecnología de información en la calidad de vida en el trabajo: un estudio exploratorio*. (Tesis de maestría) Instituto Tecnológico de Monterrey.
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/569482>
- Canales-Vergara, M.A; Valenzuela-Suazo, S.V.; Luengco-Machuca, L.H (2018) Calidad de Vida en el trabajo en profesores de colegios públicos de Concepción, Chile. *Enfermería universitaria*, 15(4), 370-382. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.544>
- Carreras Planas, C. (2017). Del Homo Ludens a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 41, 107-118. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>
- Casas, J., Repullo, J. R., Lorenzo, S., & Cañas, J. J. (2002). Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios. *Revista de Administración Sanitaria*, VI(23), 143-160.
https://www.researchgate.net/publication/237316492_Dimensiones_y_medicion_de_la_calidad_de_vida_laboral_en_profesionales_sanitarios
- Cassinelli, M. M. (2010). El trabajo hoy: Algunas incidencias en la subjetividad. *Las tesis de Belgrado*, 5-39. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/209>

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., Ma. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 27(14), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Duro Martín, A. (2013). *Psicología de la calidad de vida laboral: trabajo, trabajador y consecuencias del trabajo sobre el trabajador*. Madrid: Ediciones Pirámide. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq>
- Ferreira, P. C.; Veiga Simão, A. M.; Martinho, C.; Prada, R.; Rocha, J. (2022) Serious Game-based Psychosocial Intervention to Foster Prosociality in Cyberbullying Bystanders. *Psychosocial Intervention* 31(2). May 2022. 83 – 96. <https://doi.org/10.5093/pi2022a5>
- Fernández-Aranda, F., Jiménez-Murcia, S., Santamaría, J. J., Gunnard, K., Soto, A., Kalapanidas, E., & Penelo, E. (2012). Video games as a complementary therapy tool in mental disorders: PlayMancer, a European multicentre study. *Journal of Mental Health*, 21(4), 364-374.
- Gallego Fernández, Y. (2020) La tecnología, puente de entendimiento entre salud y empleado. Entrevista con el Jefe Departamento Desarrollo de Proyectos en PRL de MC MUTUAL. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (178), 58-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7244089>
- Gallego Fernández, Y. (2015) Sistema integral de gestión de los riesgos psicosociales: la experiencia de MC MUTUAL. *Seguridad y Salud en el trabajo. Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo*. (84) 36-43, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027470>

- García-Casaus, F.; Cara-Muñoz, J.F.; Martínez-Sánchez, J.A., y Cara-Muñoz, M.M. (2021) La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*. 1(2), 43-52. <https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>
- García-García, J. M., Penichet, V. M., Lozano, M. D., & Fernando, A. (2021). Using emotion recognition technologies to teach children with autism spectrum disorder how to identify and express emotions. *Universal Access in the Information Society*, 1-17.
- Grimaldo Muchotrigo, M. (2009). INVESTIGACION CUALITATIVA. En *Manual de Investigación en Psicología* (1.ª ed.). Universidad Nacional Federico Villarreal. https://www.researchgate.net/publication/266260101_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Grossard, C., Grynspan, O., Serret, S., Jouen, A. L., Bailly, K., & Cohen, D. (2017). Serious games to teach social interactions and emotions to individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Computers & Education*, 113, 195-211
- Guadarrama Rico, L. A., & Valero Vilchis, J. (2009). Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] desde el concepto de "calidad de vida". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(), 207-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10512244009>
- Hassan, A., Pinkwart, N., & Shafi, M. (2021). Serious games to improve social and emotional intelligence in children with autism. *Entertainment Computing*, 100417.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. (1959) *The motivation to work*. New York: Wiley

- Jonassen, D.H. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En REIGELUTH, Ch.. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid, Aula XXI Santillana, pp. 225-249
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Lobato, O. (1999). Desarrollo de un indicador de la calidad del proceso educativo: la calidad de vida en el trabajo en las actividades académicas en la UIA. (Tesis de maestría) Universidad Iberoamericana.
https://www.researchgate.net/publication/304210679_Desarrollo_de_un_indicador_de_la_calidad_del_proceso_educativo_la_calidad_de_vida_en_el_trabajo_en_actividades_academicas_de_la_UIA
- Londoño, L. M., & Rojas, M. D. (2021). Determinación de criterios generales para el diseño de juegos serios: modelo metodológico integrador. *Información tecnológica*, 32(1), 123-132.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000100123>
- Maldonado-Suárez, N. (2021). Docencia y calidad de vida en instituciones de educación superior: reflexiones en el contexto mexicano. *Journal De Ciencias Sociales*, (16), 82-96.
<https://doi.org/10.18682/jcs.vi16.4346>
- Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 9(3), 93-107.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/56633/TE2008_V9N3_993.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McMUTUAL (17 de enero de 2020) APPuesta por tu salud. La APP de hábitos saludables de MC MUTUAL. *ScioHealth*. <https://www.sciohealth.org/bp/appuesta-por-tu-salud-la-app-de-habitos-saludables-de-mc-mutual>

Moyano-Cuevas, J.L.; Esteban Gómez, F.M.; Sánchez Margallo, F.M.; Ortega Morán J.F.; Gilete Preciado, V.; Vila-Cha, C.; Martinena, E.; Nuñez Trujillo P.; Blas Pagador, J. (2019) Validación preliminar de un juego serio desarrollado para la estimulación cognitiva de los mayores. Actas del XXXVII Congreso Anual de la Sociedad Española de Ingeniería Biomédica. 355-358, Santander, España. https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Vila-Cha/publication/338376015_Validacion_preliminar_de_un_juego_serio_desarrollado_para_la_estimulacion_cognitiva_de_los_mayores/links/5e0fc7dea6fdcc28375629cc/Validacion-preliminar-de-un-juego-serio-desarrollado-para-la-estimulacion-cognitiva-de-los-mayores.pdf

Muñoz-Chávez, J.P.; García-Contreras, R.; Valle-Cruz, D. (2022) Burnout y educación en línea: adaptación y validación de escala durante la pandemia. *Telos*, 24(1) 24-39. <https://www.redalyc.org/journal/993/99369739004/movil/>

Muñoz Muñoz , D., Montero , C., Matabanchoy, S., & Zambrano , C. (2022). Calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 110–124. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1841>

Muñoz Quezada, M. T., & Mondaca, B. A. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 151-162. <https://www.redalyc.org/pdf/3758/375839307005.pdf>

- Nakpong, N., & Chanchalor, S. (2019). Interactive multimedia games to enhance the emotional intelligence of deaf and hard of hearing adolescents. *International Journal of Instruction*, 12(2), 305-320.
- Nivela Icaza, J. M., Vera Vázquez, C. J., Jiménez Rendón, E. H., Carrasco Echeverría, G. M., & Terranova Borja, G. F. (2020). *Calidad de vida en el trabajo: un modelo integral*. Académica Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq>
- Ochoa Silva, F. A., & Chalmeta, R. (2020). Aplicación y tendencias de los juegos serios como herramienta didáctica para la sostenibilidad. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 242-261. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16548>
- Orozco Solis, M. G., Bravo Andrade, H. R., Ruvalcaba Romero, N. A., Ángel González, M., Vázquez Juárez, C. L., & Vázquez Colunga, J. C. (2021). Socialización organizacional y salud mental positiva ocupacional como predictores del compromiso organizacional en docentes de educación superior. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 42-55. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.4>
- Patlán Pérez, J. (2016). Construcción y Propiedades Psicométricas de la Escala de Calidad. *Ciencia & trabajo*, 18(56), 94-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000200004>
- Patlán Pérez, J. (2017). *Calidad de vida en el trabajo* (1.^a ed.). México D.F.: Manual Moderno.
- Paoputsi C.; Drigas, A.S.; Skianis, C. (2022) Serious Games for Emotional Intelligence's Skills Development for Inner Balance and Quality of Life. A Literature Review. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 46,199-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8562028>

- Quintana Abello, I., Mendoza Llanos, R., Bravo Ferretti, C., & Mora-Donoso, M. (2018). Enfoque psicosocial. Concepto y aplicabilidad en la formación profesional de estudiantes de Psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 89-98. <https://doi.org/10.22320/reined.v1i2.3623>
- Quiroz Campas, C. Y., Molina Barreras, I. G., Espinoza Morales, F., García Lirios, C., Murillo Félix., C. A., & Acosta Mellado, E. I. (2021). diseño y validación de un instrumento para medir la calidad de vida laboral en trabajadores de instituciones de educación superior del sur de Sonora, México. *Interciencia*, 46(11), 423-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33969826004>
- Rangel, C. C. C., Rivera Oropeza, L.; Martínez Torres, E. (2015). Satisfacción laboral la calidad de vida en el trabajo del talento humano de docentes investigadores de una institución de educación superior. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA* 3.6. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/153>
- Rêgo, A. D. do, & Oliveira, A. L. de. (2017). Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. *InterEspaço: Revista De Geografia E Interdisciplinaridade*, 3(10), 375–388. <https://doi.org/10.18764/2446-6549.v3n11p375-388>
- Ribeiro de Oliveira, R; Bento da Silva, I.; Limongi-França, A. C.; Pinto de Castro, D. S. (2014) Calidad de vida en el trabajo (CVT) de los docentes de los institutos federales (IF) brasileños, los factores biopsicosociales y organizativos (BPSO-96) de satisfacción *Invenio: Revista de investigación académica*, 33, 131-145, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4842754>

- Rivera de los Santos, F., Ramos Valverde, P., Moreno Rodríguez, C., & Hernán García, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 129-139. <https://scielosp.org/pdf/resp/2011.v85n2/129-139/es>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rojo, T., & Dudu, S. (2017). Los “juegos serios” como instrumento de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo. *Revista Fuentes*, 19(2), 95-109. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.07>
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Revista de trabajo y seguridad social, CEF*, 303. <https://doi.org/10.51302/rtss.2008.5581>
- Salazar, A. L. (2002). Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras en Belice. *RIEE | Revista Internacional De Estudios En Educación*, 2(1), 23-59. <https://doi.org/10.37354/riee.2002.015>
- Sandí Delgado, J. C., & Bazán, P. A. (2021). Diseño de juegos serios: Análisis de metodologías. *E-Ciencias De La Información*, 11(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/eci.v11i2.45505>
- Segurado Torres, A., & Agulló Tomás, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14(4), 828-836. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714422>

- Shih, P., & Peña-Molino, D. (2017). Evaluación psicológica mediante juegos serios: Propuesta y validación de dos medidas conductuales de impulsividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 67-73.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152557009>
- Toscano-del Cairo, C., Vesga-Rodríguez, J., & Avendaño-Prieto, B. (2020). Quality of life at work and its relationship with engagement. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 128-137. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.7>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Wenger, É., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats stewarding technology for communities* (1.a ed.). CPsquare.