

# EDUCACIÓN Y COVID-19.

*Investigaciones, estudios y experiencias.*

COORDINADOR. DR. ANTONIO NADAL MASEGOSA



@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-124891-2-5

Libro de actas del VII Congreso Virtual Internacional sobre La Educación en el Siglo XXI,  
celebrado del 14 al 28 de abril de 2022.

### **Organización principal**

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España

Axel Etchart, Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Venezuela

Lisette Villamizar Moreno, eumed.net, España

### **Comité Científico**

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Benjamín Castillo Osorio. Universidad del Sinú. Casa Matriz -Montería Córdoba, Colombia

Ramón O. Roa Ceballos, UNELLEZ, Venezuela

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Daniel Dorta Alfonso, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España.

María José Miranda Martel, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Sara González Ojeda, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

María José Flores Tena, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Vanesa Carreras Martín, Universidad de Málaga, España.

António Augusto Baptista Rodrigues, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.

Marco Aurélio Cardoso, Universidade de Porto, Portugal.



## ÍNDICE

---

LA DIALÉCTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA SOBRE LA LLAMADA INNOVACIÓN EDUCATIVA. Juan Antonio Gil Noguera, M.ª Ángeles Hernández Prados.	01
SITUACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN BACHILLERATO (GALICIA). Carmela González García, Carol Gillanders.	15
FACTORES CONTEXTUALES EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLAXIACO. Alfonso Ortiz Ortiz, Reynalda Arcelia López Bautista, Alicia Sánchez Martínez.	25
LA DESERCIÓN ESCOLAR DEBIDO AL COVID-19. Héctor Ruiz Ramírez, Gerardo Enrique del Rivero Maldonado.	40
CONTENIDO MÁS PEDAGOGÍA MÁS TECNOLOGÍA: CONSTRUCCIÓN DE UN RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL. Josefina Hernández Jaime, Eduardo Rodríguez Flores, Yasmín Ivette Jiménez Galán.	52
NARRATIVA ESCRITA SOBRE JÓVENES EN EXCLUSIÓN SOCIAL. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Mª Ángeles Hernández Prados, Carmen Fernández Yagües.	64
EL OCIO TECNOLÓGICO EN LOS ADOLESCENTES. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA FAMILIAR. Mª Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz.	80
EL FLIPPED CLASSROOM EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. Natividad Araque Hontangas.	93

# ÍNDICE

---

- ESCAPANDO DEL CAMINO: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA  
DESCUBRIR A TRAVÉS DEL ARTE EL SENTIMIENTO DE IDENTIDAD CON EL  
PATRIMONIO GALLEGO. 102  
Julia Feijóo Outumuro, Ana María Guadalupe Sanisidro Lojo.
- INCLUSIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIGITAL EDUCATIVA EN EL PROCESO  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. 109  
Eduardo Rodríguez Flores, Josefina Hernández Jaime, Yasmín Ivette Jiménez Galán.
- EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA EN LA TRANSFORMACIÓN  
SOCIAL. 118  
M.ª Ángeles Hernández Prados, Juan Antonio Gil Noguera.
- EFFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA PANDEMIA COVID-19 EN ESTUDIANTES DE  
NIVEL MEDIA SUPERIOR. 131  
María Anahi Esqueda Ornelas.

## LA DIALÉCTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: UNA REVISIÓN CRÍTICA SOBRE LA LLAMADA INNOVACIÓN EDUCATIVA

**Juan Antonio Gil Noguera<sup>1</sup>**

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3384-0607>

**M.ª Ángeles Hernández Prados<sup>2</sup>**

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

### RESUMEN

Estamos inmersos en un mundo acelerado con constantes cambios sociales y, en este hecho, la educación tiene un papel fundamental. Hemos visto que, desde hace mucho tiempo, hay una llamada a la innovación educativa, pero el proceso de cambio aún sigue siendo muy lento. A base de una revisión bibliográfica, hacemos una reflexión crítica sobre cómo seguimos primando el modelo tradicional de enseñanza frente a la cantidad de alternativas pedagógicas existentes. Encontramos en las universidades una llave de apertura al cambio y al diálogo que debe suceder entre estas instituciones y las escolares con el fin de promover la transformación educativa y social. Más allá de lo estrictamente teórico, aportamos una serie de propuestas pedagógicas que favorecen esta transformación junto a experiencias de innovación en diferentes niveles educativos, desde la educación primaria hasta la educación superior.

**Palabras clave:** docencia, innovación educativa, pedagogías alternativas, reflexión educativa, transformación social

### THE DIALECTIC OF THE CURRENT EDUCATIONAL SYSTEM: A CRITICAL REVIEW OF THE SO-CALLED EDUCATIONAL INNOVATION

#### ABSTRACT

We are immersed in a fast-paced world with constant social changes and, in this fact, education plays a fundamental role. We have seen that, for a long time, there has been a call for educational innovation, but the process of change is still very slow. A Based on a bibliographic review, we make a critical reflection on how we continue to prioritize the traditional teaching model against the number of existing pedagogical alternatives. We find in the universities an opening key to the change and dialogue that must take place between these institutions and the schools in order to promote educational and social transformation. Beyond the strictly theoretical, we provide a series of pedagogical proposals that favor this transformation together with innovative experiences at different educational levels, from primary education to higher education.

**Key words:** teaching, educational innovation, alternative pedagogies, educational reflection,

---

<sup>1</sup> Juan Antonio Gil Noguera. Doctorando en educación. Orientador educativo de la Consejería de la Región de Murcia.

<sup>2</sup> María Ángeles Hernández Prados. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Murcia.

## INTRODUCCIÓN

Si hace unos años la pedagogía era la eterna desconocida en la actualidad se ha abierto un claro camino en diversos sectores de la educación, especialmente en el escolar. Se trata de una ciencia de la educación destinada a reflexionar e investigar sobre el hecho educativo, a problematizar sobre la educación e interrogarse sobre el complejo contexto social que la envuelve, función que comparte con otros saberes disciplinares (Liscano, 2007). Para ello parte del diagnóstico, responde a las demandas y problemas sociales, integra contenidos, facilita el tránsito por las distintas etapas, se contextualiza a la realidad, necesidades e intereses de la comunidad educativa, incluye métodos participativos, busca solución a los problemas sociales, integra diversos aprendizajes cognitivos, actitudinales etc. (Abreu-Valdivia et al., 2021).

El corpus teórico de la pedagogía se ha incrementado vertiginosamente en los últimos años, son múltiples los calificativos que denotan las pedagogías emergentes, pedagogías del cambio o pedagogías alternativas (a la tradicional). En este sentido, Carbonell (2015) en su obra, *Pedagogías del siglo XXI, alternativas para la innovación educativa*, nos permite conocer algunas de estas perspectivas que pasamos a exponer a continuación:

- La *Pedagogía no institucional* que se da fuera de la escuela con referentes de la Escuela Nueva como Dewey y Rousseau, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la escuela moderna de Ferrer y Guardia, aboga por una escuela con frecuentes salidas a la ciudad. Toma en consideración que la era digital también ha marcado un hito en la actualización pedagógica, suponiendo un nuevo paradigma del aprendizaje con su teoría conectivista y señala los MOOC (Massive Open Online Course) y el aprendizaje servicio como formas actuales en las que se han materializado y operativizado en las aulas. De esta perspectiva se deriva la importancia del contexto como objeto de aprendizaje, hacer uso de una ciudad educadora.
- La *Pedagogía crítica* con autores como Freire con su Pedagogía del oprimido, buscando una escuela liberadora a través del diálogo entre los agentes educativos y fomentando el pensamiento crítico. Se aboga por una pedagogía que alce la voz de todas las minorías silenciadas por razón de clase social, etnia o género. Esta pedagogía requiere de un modelo de profesorado intelectual transformador.
- Las *Pedagogías de la Inclusión y la cooperación* donde destaca las ideas de Freinet haciendo valedor a todo el alumnado con una confianza plena en todas sus capacidades y de Hargreaves (2005) que sustenta la idea de que es el profesorado el que debe adaptarse al alumnado y no el estudiantado al programa educativo (Carbonell, 2015). Se resalta una pedagogía basada en la cooperación e interacción en grupos, lo que comúnmente se denomina Aprendizaje Cooperativo.
- La *Pedagogía lenta, serena y sostenible* se sustenta en la educación armónica, dulce y

respetuosa con los ritmos individuales de aprendizaje que proclamaban Montaigne y Rousseau. En oposición a un aprendizaje desmesurado y rápido aparecen las escuelas Waldorf y el movimiento slow schooling impulsado por el profesor estadounidense Holt en 2002 donde se apuesta por un aprendizaje profundo en el que se enseña a pensar y no a aprobar. Se hace una crítica al sentido que tienen las clases distribuidas en 50 o 55 minutos o a que los objetivos que se presentan en el currículo en vez de ser mínimos, se convierten en máximos porque obliga al profesorado a ir a contrarreloj para terminar la programación.

- En las *Pedagogías Sistémicas* destaca Ferrière con sus estudios sobre la conciencia colectiva y el sentimiento de pertenencia a esa colectividad; Tolstoi con la importancia de la transmisión del amor del maestro al alumnado; con la escuela Montessori y su valor en la actualidad; Decroly y el principio de globalización; o Dewey y la inteligencia comunitaria. Se enfatiza el diálogo y la reflexión colectiva como eje central de una escuela que invita a la participación.
- Las *Pedagogías del conocimiento integrado* se centran en los proyectos de trabajo como parte de una metodología que sea capaz de integrar los saberes y no con la concepción de currículo escolar en el cual está todo compartimentado, dificultando la comprensión de fenómenos naturales y acontecimientos sociales.
- Por último, Carbonell (2015) alude a la *Pedagogía de las diversas Inteligencias*, destacando las aportaciones de Howard Gardner y su teoría sobre las inteligencias múltiples y a Daniel Goleman con el concepto de Inteligencia emocional. Dando a entender que la inteligencia no es una y estática, sino que es múltiple y puede ser desarrollada a través de las experiencias, dando un poder, en este sentido, al gran reto que tiene la educación del siglo XXI.

Al respecto de todas esas aportaciones pedagógicas, nos proponemos hacer un paréntesis en medio de esta tormenta de los, aún por allegar, cambios educativos. Existe una dialéctica en base al qué hacemos y hacia dónde vamos en educación. Podemos o no estar de acuerdo, pero...¿es solo nuestra la impresión de que cada vez hay más y más alternativas pedagógicas y acabamos, siempre, cayendo en el poso de lo tradicional? Llevamos años de cambios educativos, de nuevos planteamientos pedagógicos y de miles de alternativas, pero aunque queramos modificar el proceso y provocar un cambio sustancial en la educación, hemos avanzado realmente muy poco. Las cuestiones al problema pueden ser muchas: ¿en el exceso de información de nuevos avances y en lo poco preparados que nos encontramos sobre nuevas metodologías? ¿en la comodidad del modelo tradicional? ¿en la motivación del profesorado? ¿en las exigencias del currículo? ¿en el escaso apoyo que tiene el profesorado de las administraciones? ¿en la carencia de evaluaciones docentes de calidad? ¿en la falta de un modelo educativo basado en la cooperación y no tanto en la competitividad?

Con esta ponencia se pretende indagar aún más en dónde se encuentra esa resistencia a un cambio efectivo de la llamada educación del Siglo XXI. Nos encontramos con

un problema que llevamos mucho tiempo intentado mitigar, debemos buscar en qué momento llegará el cambio educativo que actualice y ponga en el mismo nivel las demandas de la sociedad actual y la escuela, como esa institución que promueve el conocimiento, el cual ha sufrido un gran salto evolutivo al que aún no nos hemos podido adaptar.

Destacamos algo tan sumamente gráfico como lo que señalan Carrasco Aquino et al. (2017, p.80) cuando resaltan que nos seguimos enfrentando actualmente “a la imposición de un solo tipo de ideas, por parte del profesor o de los lineamientos de la Escuela. Si nos encontramos en desacuerdo con ellas, podemos sufrir consecuencias de tipo académico, como sería una mala calificación.” Solo hay que acercarse a un centro educativo de cualquier nivel y observar como en la gran mayoría de las aulas nos encontramos con la misma imagen de antaño.

## EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

En este apartado el punto de partida lo situamos en la perspectiva transformadora de la educación, que promueve lo dinámico frente a lo estático, lo divergente frente a lo coincidente, lo creativo frente a lo reproductivo. Generalmente, el papel emancipador y transformador se ha atribuido más específicamente en la etapa de la universidad, evidenciándose, este fenómeno, en la extensa producción existente al respecto, tal y como se ilustra en la tabla 1, y en el énfasis que la normativa sobre educación superior concede al contexto y al marco laboral.

**Tabla 1**

*El papel de la universidad en la transformación social*

Autor/a	Contribución
Liscano (2007)	La educación, en su función de transferencia y transmisión de aprendizajes, dentro de determinado entorno cultural, busca inculcar valores, aunque la socialización reconoce, tolera e intenta aprovechar positivamente las relaciones asimétricas. (p.2)
Álvarez (2012)	El contacto del profesorado con la teoría académica a través de la lectura de textos profesionales y la revisión de la propia práctica es vital para favorecer la coherencia, evitar la alienación profesional docente y favorecer la emancipación, crecimiento y desarrollo profesional. (p.399)
Luxán et al. (2014)	En el siglo veintiuno, la universidad tendrá que ser ciertamente menos hegemónica, pero no menos necesaria que en los siglos anteriores. Su especificidad como bien público reside en ser la institución que conecta el presente con el medio y largo plazo, a través de la producción de conocimiento y de formación, y por mediante el establecimiento de un espacio público privilegiado, dedicado al debate abierto y crítico. (p.679)
Segovia (2017)	En la actual sociedad de la información y del conocimiento resulta necesario un nuevo modelo de relación entre la universidad y la sociedad superando los esquemas tradicionales del pasado. Especialmente en las facultades de educación es urgente definir otra forma de relacionarse

con las escuelas cooperando con ellas de forma igualitaria para solucionar los problemas educativos que les afectan. (p.35)

Flores Nessi et al. (2019) Las universidades están llamadas a articular adecuadamente sus actividades de docencia, investigación y extensión para la transformación de las comunidades; donde los estudiantes, profesores y demás actores participan activamente en el desarrollo social mediante la producción científica. (p.65)

---

En consonancia, la mayoría de las universidades ponen al servicio del profesorado una convocatoria anual para impulsar proyectos de innovación educativa e incentivar la coordinación entre docentes. En el caso de la universidad de Murcia esta iniciativa se vio complementada hace unos años con la posibilidad de constituir grupos de innovación, de forma homogénea a los grupos de investigación, aunque no necesariamente con los mismos miembros. De hecho, reciben dotación económica en función de la productividad en materia de innovación que generan la totalidad de sus miembros.

El cambio, la transformación, según Flores Nessi (2019) es algo continuo, debido a que conforme se van cumpliendo retos aparecen otros nuevos. Remarca la idea de la importancia que tienen las políticas públicas en favor de las necesidades de la sociedad, siendo la política la que comienza la transformación y haciéndose real en la sociedad. Por ende, las instituciones educativas con sus órganos de gobierno son también responsables de la capacidad de transformación social. Podríamos de esta forma alentar y dar un papel importante a las universidades, aún más, para hacer conocedoras del cambio a las Comunidades de aprendizaje y que estas fueran una parte importante del motor del cambio.

Igualmente, desde la pedagogía, más específicamente desde la pedagogía social, la relación entre educación y cambio se ha planteado habitualmente en la siguiente dirección: la educación como pieza clave para la transformación social (Blanco y Bonell, 2019; Elboj et al., 2006). La dirección en este binomio, educación-transformación, es aquella en la que desde la pedagogía del cambio se abre el debate/cuestionamiento crítico-reflexivo del estado actual de la educación en nuestro país con la finalidad explícita de promover el cambio y mejora de la misma. Se trata, según Miña Oliveros et al. (2018) de una pedagogía que “parte de asumir una actitud básica de sospecha y desconfianza de la educación existente, conforma una trama argumentativa y propositiva, que apuesta a su superación a través de la construcción de un discurso prospectivo.” (p.447)

## **CÓMO PROMOVER UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA. ASPECTOS A CONSIDERAR**

¿Cuáles son los aspectos educativos que el docente debe considerar para promover la transformación social y educativa en los educandos? nos encontramos ante una cuestión compleja que difícilmente puede ser respondida de forma sencilla atendiendo a un único parámetro, necesariamente hace referencia a varios aspectos interconectados entre sí. A

continuación, exponemos las 25 propuestas que varios autores de renombre expusieron en *La Comisión Permanente por otra política educativa* en el Foro de Sevilla (2020):

- La educación como proyecto humanizador: pone énfasis en los valores de cooperación y solidaridad. Buscando la solución colectiva, activando la empatía y la compasión.
- El derecho a la educación de todas y todos: evitación de los sesgos y la segregación de cualquier tipo. El acceso a todos los tramos educativos garantizando la equidad a través de la cooperación inclusiva.
- La escuela inclusiva e incluida: atendiendo a la diversidad del alumnado, fuera de discriminación de cualquier tipo. Incorporando una red pública de centros unitaria, sin centros segregados, proporcionando más recursos para hacerlo posible.
- La escuela pública comunitaria como servicio esencial: garantizando el pluralismo democrático y evitando la privatización, siendo la mejor opción el centro público más próximo vinculado a su comunidad local.
- Un currículo de mínimos: aunque se establezca un currículo amplio, debe corresponder a los centros la elección y desarrollo de los contenidos, a través de distintas metodologías y proyectos.
- Un currículo que atiende las urgencias: que permita actuar ante las demandas que van sucediendo en la actualidad (sociales, económicas, ambientales, etc.). Como dicen los autores que sea ecosocial, feminista, antirracista y antifascista.
- Un currículo emancipador que incorpora lo común y lo diverso: que integre los valores propios de la comunidad local y lo global con el respeto hacia la diversidad de identidades.
- Un currículo que recoge la memoria histórica democrática: con memoria que rescate el conocimiento sobre la verdad, la justicia del pasado, de lo ocurrido en la dictadura, con el fin de que no se vuelva a producir.
- Una escuela con certidumbres para afrontar la incertidumbre: sin dejar de introducir certezas cotidianas, la educación debería educar en la incertidumbre ante acontecimiento de un mundo acelerado y con vertiginosos cambios sociales.
- El sentido de la experiencia de aprendizaje: debemos tener en cuenta cómo aprende el alumnado y qué sentido social le da a ese aprendizaje y, a partir de ahí, escoger metodologías, actividades e intervenciones más adecuadas.
- La cultura está en el territorio: la escuela transformadora pone el foco del aprendizaje en el contexto y no entre las cuatro paredes de un aula. El conocimiento se encuentra en todas partes del entorno.
- El conocimiento integrado y globalizado: una metodología por proyectos es un claro ejemplo de un aprendizaje globalizado, donde el currículo y, por lo tanto, el conocimiento, no se encuentra fragmentado, dando más sentido a lo que se está enseñando.
- El pensamiento crítico: pensar, interrogar y ser capaces de cuestionar, mediante el diálogo, los diferentes puntos de vista. Esto ayuda a buscar la verdad y comprender

cualquier realidad.

- Educación pausada: debemos respetar la singularidad y los ritmos de cada uno. El aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y debemos frenar un sistema que solo exige la obtención de las mejores calificaciones.
- Evaluación para la mejora del aprendizaje: dejar de lado una educación competitiva y clasificatoria. Se trata de priorizar una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, a través de la evaluación formativa, continua y cualitativa.
- Centro de investigación y Desarrollo Curricular: debemos mejorar llevando a cabo, en mayor medida, una enseñanza compartida. El cambio se encuentra en dar a conocer las investigaciones y los proyectos realizados por los propios docentes y hacer un recopilatorio y análisis de esas experiencias.
- La educación como conversación: teniendo como centro del cambio el diálogo con nosotros mismos y con los demás. Abriendo el debate a toda la comunidad educativa y al contexto.
- El cuidado mutuo: tenemos que entrenar el cuidado y el apoyo entre todos los que pertenecemos a la comunidad educativa. Partir de una convivencia pacífica, empatizando y compartiendo experiencias.
- Autonomía de centro: es importante que los centros creen su propia seña de identidad. Que tengan la capacidad de concretar el currículo en base a sus necesidades y demandas sociales, garantizando una respuesta inclusiva.
- Escuela unificada: evitar los cambios bruscos que experimenta el alumnado al pasar de una etapa a otra. Esto conlleva un trabajo en equipo entre centros de diferentes niveles.
- Transformación de patios y espacios escolares: muchos centros escolares están cambiando el típico patio de cemento por zonas verdes que promuevan la convivencia con lugares de encuentro e inviten al diálogo. Se trata de hacer patios más “inclusivos, coeducativos y ecológicos”.
- Democracia participativa radical: proporcionar un espacio de diálogo donde participen por igual todos los componentes de la comunidad educativa. Favoreciendo la participación activa en los ámbitos: aula, centro y territorio.
- Funciones y compromisos del profesorado: “no se puede ser revolucionario en la calle y conservador en el aula, o al revés.” Debemos ser conscientes que el cambio está en nuestras manos fundamentalmente y, por tanto, tenemos que aprender a cooperar y a reflexionar sobre nuestra práctica docente.
- Derecho a la desobediencia: si una ley es considerada injusta o inútil, se debe tener el derecho a criticarlas y a desobedecerlas. Un ejemplo podría ser la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas sin sentido y que no favorecen la educación.
- Pedagogía de la presencia: en los últimos años hemos aumentado un modelo educativo de enseñanza online, que simplemente es un recurso de aprendizaje más. Esta forma de enseñar elimina la relación humanizada, la conversación y un

aprendizaje situado y profundo.

Sin menospreciar los aspectos señalados anteriormente, y partiendo de lo expuesto en el apartado anterior, donde se asume que la transformación social es un aspecto inherente al concepto de educación y, por tanto, una responsabilidad social además de una función explícita del profesorado, los centros educativos suelen ser conservadores y los docentes reticentes a los cambios situándose en una zona de confort anclada al currículum (Córica, 2020; Guerrero, 2005).

Ya decía Vásquez (2014) que el futuro docente tendrá la preocupación por formarse en los nuevos saberes y tecnologías que afloran. Lejos de esta realidad, al docente de hoy le apremia el hecho imperante de estar actualizado y esto hace necesariamente que el cambio se produzca de forma imperativa de las pedagogías alternativas frente a la tradicional, más afines a las demandas de la sociedad actual, donde los estudiantes reclaman una renovación de la enseñanza, ya que la forma de adquirir el conocimiento, también, se ha transformado. Entendemos muy bien lo que dice Hernández (2011) cuando asegura que son muchas las evidencias que apoyan el hecho de que el profesorado tiende a actuar en base a sus concepciones y sus creencias sobre la enseñanza. En base a esta idea, entendemos que el error está en quedarnos en esa concepción y no alborotar nuestro sistema de creencias, pues sin revolucionar la concepción que hemos estado reproduciendo hasta ahora, no podremos jamás llegar al cambio por el que tanto apostamos y, de esta forma, seguiremos cayendo en la misma retórica que nos lleva a pensar que la llave del cambio la tiene <<el futuro docente>>.

En este sentido, el Plan Andaluz de innovación educativa 2021-2027, elaborado por la Junta de Andalucía (2020), refleja muy bien la idea de que el cambio educativo no se debe únicamente a actividades que algunos docentes llevan a cabo en sus aulas de forma puntual, sino que debe ser una conducta global, un proceso que implique el compromiso de las instituciones educativas, las dinámicas de toda la comunidad educativa y la propia cultura profesional. Aún así, en este plan o en cualquier otro en el que tratemos el tema de la innovación docente, volvemos a caer en la idea de que la transformación se sigue produciendo de forma paulatina sin alcanzar a ver un verdadero cambio sustancial y ya, que llevamos muchos años estudiando e investigando sobre innovación docente, nos cuesta visualizar, a largo plazo, el momento de su llegada.

Algo debe estar ocurriendo cuando observamos que, después de tanto enfatizar la importancia de que el profesorado debe innovar en su práctica docente, no existe una mayor praxis por parte del profesorado. En este sentido, destacamos la idea que resaltan Lanuza et al. (2018) cuando dicen que para que ocurra un avance en educación es necesario que el profesorado esté capacitado y actualizado. Adentrándonos en esta cuestión, Córica (2020) realiza un estudio bibliográfico de los factores asociados a la resistencia al cambio de los docentes. Este autor refiere que el factor personalidad del docente, es una fuente de resistencia puesto que ello supone una amenaza, duda o incomodidad.

Otro factor que refleja Córlica (2020) es el que se asocia a la cultura institucional, donde influye el trabajo dado en la organización educativa, a las relaciones interpersonales y cómo se interpreta la idea del cambio dentro de la institución. Por último, el factor sobre el sentido de autoeficacia es, también, determinante en que se produzca la innovación educativa, pues, muchas veces, los docentes no se creen con las habilidades necesarias para realizar el cambio e innovar en sus clases o la idea de que esos cambios realmente beneficien a los estudiantes. Igualmente está claro que existen muchos avances en educación y que el cambio es algo inevitable, pero determinado, por lo visto, por ser un proceso lento.

## **EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

El desconocimiento de experiencias enriquecedoras que despierten la motivación e interés docente hacia la innovación educativa transformadora es una de las causas que atribuyen los docentes a su acomodamiento. Desafortunadamente los espacios de visibilidad de la investigación educativa como las revistas y libros suelen centrarse en estudios de tipo empírico los primeros y en ensayos teóricos los segundos, dejando como principal y única posibilidad de compartir las experiencias de innovación educativa mediante la participación en eventos científico (congresos, jornadas, seminarios, etc.).

Este apartado nos permite aproximarnos a diversas experiencias de innovación educativa en distintas etapas de la educación formal que se caracterizan por perseguir la transformación social y educativa, además de la adquisición de los contenidos curriculares vinculados a la asignatura. Somos conscientes de que lo que aquí se expone es tan solo un muestra de la infinidad de posibilidades que pueden desarrollarse con tan solo un poco de voluntad, entusiasmo, esfuerzo, tiempo, dedicación y entrega al otro, sin estos ingredientes la innovación no sería posible.

### **A- Experiencias en la etapa de infantil y primaria**

Una experiencia de innovación docente es la que narra García (2020), en la que una maestra de segundo curso de educación primaria, con una clase que constaba de 24 alumnos y alumnas, donde uno de ellos presentaba Trastorno del Espectro del Autismo y otro Trastorno Negativista Desafiante. A través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la maestra de infantil planteaba el problema de que necesitaba la ayuda del alumnado de primaria para enseñar a su alumnado los cuerpos geométricos. El alumnado objeto del ABP, en pequeños grupos, debía elegir el cuerpo geométrico que quería enseñar y elaboraron el material necesario para mostrárselo al alumnado de infantil.

García-Valcárcel y Basilotta (2017) realizan un estudio con el fin de evaluar la perspectiva del alumnado sobre varias experiencias a través del ABP. En este artículo se recopilan varias experiencias con esta metodología en quinto y sexto de primaria. Un ejemplo

es la de un profesor que lleva a cabo una experiencia con 24 alumnos y alumnas de su aula creando un cuento, a partir de la narración “La flor roja con el tallo verde” de Helen E. Buckey. El trabajo se desarrolla de forma colaborativa, lo graban en vídeo y lo suben a la plataforma de vídeos youtube.

Otra experiencia en la que se utiliza la gamificación como metodología innovadora es la que describe Ordiz (2021) con alumnado de 5.º de primaria, en un grupo compuesto por 18 alumnos y alumnas. En este proyecto el alumnado iba descubriendo en los 80 días que quedaban de curso los diferentes países a través del viaje por los continentes. Se establecieron una serie de niveles, desde el rutero (nivel 1) hasta el aventurero (nivel máximo) y para subir de nivel el alumnado tenía que realizar una serie de retos personales como estudiar diariamente, hacer los deberes, organización personal, etc. El alumnado creó pasaportes, conoció las distintas culturas, dinero, ropa, entre otras curiosidades. Para pasar de un continente a otro, el alumnado debía realizar una prueba de conocimientos a través de estrategias didácticas como cazatesoros o pruebas de pistas. Además, se utilizaban aplicaciones informáticas motivacionales y organizativas como ClassDojo y de evaluación como Plickers o Kahoot. Para finalizar, al alumnado se le daba un reconocimiento en forma de banda con las medallas obtenidas en cada uno de los niveles.

## **B- Experiencias en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**

Corrales Serrano (2020) evalúa las emociones que generan las experiencias de gamificación en el área de Ciencias Sociales en estudiantes de la Educación Secundaria y Obligatoria y de Bachillerato. Este profesor ha utilizado diferentes estrategias de gamificación para explicar y evaluar los contenidos de esta asignatura como juegos de narrativa, juegos digitales, de mesa, escape room, Brekaout, juegos de rol y de evaluación. Entre otros resultados del estudio, se demuestra una mejora de las emociones positivas, como alegría y entusiasmo, que son favorecedoras del aprendizaje.

Fornons Jou y Palau Martín (2016) utilizan como innovación la metodología Flipped Classroom o clase invertida en la asignatura de matemáticas de tercero de la ESO con el contenido de estadística y probabilidad. En su estudio realizan una comparativa de resultados académicos entre el alumnado con el que, el mismo profesor, realiza esta metodología en su aula y el uso de una metodología tradicional en la otra. Se concluye que de forma significativa las calificaciones con el uso de esta metodología son mayores frente a los obtenidos con el alumnado con el que se llevó a cabo un proceso de enseñanza más clásico.

Con el uso del ABP en secundaria, Martínez López (2020) nos deleita con una experiencia con esta metodología en formato bilingüe para enseñar el contenido de la Guerra Fría en Secundaria. De forma muy estructurada el profesor invitó al alumnado a investigar sobre esta temática lanzando diversos problemas que él catalogó de tipo pantanoso y de tipo dilema. Entre los resultados de su investigación sobre la puesta en práctica del ABP, encontró

que más del 85% de los estudiantes preferían esta metodología frente a la tradicional. Aunque el propio alumnado presentaba reticencia al abandono del método clásico, según el autor debido al miedo al cambio que producen las nuevas experiencias y a la concepción de un sistema de evaluación al que el estudiantado no se encuentra acostumbrado.

### **C- Experiencias en la educación superior**

En ocasiones, algunos docentes de asignaturas muy teóricas ven complicado el poder adaptar experiencias eminentemente prácticas e innovadoras que rompan con la metodología tradicional de transmisión de información. Nos olvidamos que finalmente son contenidos y que estos no llevan prescritos la metodología de trabajo, eso constituye una elección docente que puede ir variando con las evaluaciones y propuestas de mejora de toda la comunidad educativa implicada.

En la experiencia del curso académico 2018-2019 desarrollada por Díaz Monsalvo (2020) con 99 estudiantes universitarios que trabajaron en grupos de tres a cinco miembros, se realizaron proyectos de investigación relacionados con la asignatura cuyos resultados fueron expuestos en la radio universitaria y en forma de podcast. Concretamente se elaboraron un total de 32 podcast. Aunque los estudiantes consideran que esta forma peculiar de exponer es similar o más difícil que la tradicional, valoran positivamente la experiencia ya que les permite romper el hermetismo del aula. De la misma forma, esta experiencia mejoró algunas capacidades en los estudiantes como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el saber compartir, entre otras.

Mediante la metodología del aprendizaje-servicio, Vázquez Verdera (2015) desarrolló una experiencia formativa en competencias para la sostenibilidad a los estudiantes de pedagogía y de educación social en la que deben identificar necesidades educativas en colectivos o personas próximas a su entorno y ofrecer respuestas. Esta experiencia, según los participantes les aportan las siguientes competencias: análisis crítico y la reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y la responsabilidad hacia generaciones presentes y futuras. Según la autora, con esta experiencia:

Se pretende contribuir a la sostenibilización curricular, proceso que consiste, sucintamente descrito, en integrar los principios y valores del desarrollo sostenible entre las metas formativas de los proyectos docentes de las asignaturas. Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo sostenible se concibe como un eje curricular transversal de atención preferente (Vázquez Verdera, 2015, p.210)

No cabe duda de la riqueza vivencial del aprendizaje-servicio y de las competencias profesionales que se adquieren durante su realización, ya que según Blanco y Bonell (2019) se persigue el aprendizaje mediante el servicio a la comunidad, aprendiendo de este modo la

utilidad de los conocimientos adquiridos.

## CONCLUSIONES

Con la sensación de haber abierto más dudas que sembrado respuestas, tratamos de aportar algunas conclusiones a un planteamiento crítico-reflexivo de la educación que nace en fruto de la observación vivencial y de las lecturas pedagógicas realizadas por los autores. Vivir en una sociedad de la información, de lo “trans” como calificativo de calidad educativa (transnacional, transparencia, transferencia, etc.), y desconocer las experiencias que se desarrollan en los centros del mismo municipio es algo contradictorio, extraño, pero habitual en educación. El hermetismo sustentado quizás en la privacidad o en un intento de garantizar que se aporta algo diferente en la lucha clientelar por captar alumnado, aunque también ha sido enfatizado por el desinterés de las revistas científicas a publicar este tipo de artículos, ha dificultado el conocimiento de experiencias educativas que sirvan de ejemplo a otras.

A esto habría que añadirle también el problema comunicativo entre teóricos y prácticos, ya que parece que “hablan idiomas diferentes” y en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos. En muchas ocasiones ocurre que el profesorado tenga dificultad para entender la literatura de los investigadores o les cueste acercarse a trabajos de investigación (Álvarez, 2012). De forma similar afirma Imbernón (2007, p. 110, como se citó en Álvarez, 2012) que “la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador o formadora lo dice o lo pregona”. En ocasiones los teóricos no son capaces de aterrizar en la práctica y otros los prácticos no saben leer e interpretar la teoría, y mucho menos idear el modo de materializarla en su quehacer. En ambos casos es un problema formativo que arranca desde la formación inicial a la permanente. La formación debe entenderse como pasión por conocer, por saber y por vivir, especialmente cuando la educación se enfrenta a un mundo en constante transformación que no solo del conocimiento sino del aprendizaje, que basa el desarrollo de la economía en el talento, poniendo en el centro de su acción educativa al ser humano que aprende, por lo que le corresponde al docente esforzarse por descubrir el talento que hay en cada uno de los estudiantes (Blanco y Bonell, 2019).

## REFERENCIAS

- Abreu-Valdivia, O., Pla-López, R., Naranjo-Toro, M., y Rhea-González, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/160871/140871/593421>
- Blanco, M. T y Bonell, R. (2019). Cómo la educación puede cambiar el mundo y cómo el mundo puede cambiar la educación. En M. Larragueta e I. Ceballos (Eds.), *Educación y*

- transformación social y cultural* (pp. 101-123). Universidad Camilo José Cela, Grupo editorial Universitas. <https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/852?show=full>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carrasco Aquino, R. J., Figueroa Brito, R., García Serrano, L. y Santomé Kau, G. (2017). La evolución en los saberes y la necesidad de la integración crítica. *Plumilla Educativa*, 19(1), 79-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157573>
- Comisión Permanente por otra política educativa en el Foro de Sevilla (16 de noviembre de 2020). *Manifiesto por una educación transformadora y emancipadora. 25 principios y propuestas*. Un blog de El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2020/11/16/manifiesto-por-una-educacion-transformadora-y-emancipadora-25-principios-y-propuestas/>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Corrales Serrano, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitario en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la Escuela*, 102, 84-96. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Díaz Monsalvo, M. Á. (2020). El papel transformador de la radio universitaria en materias teóricas ajenas a la comunicación. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 47, 65-86. <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i47.04>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006) . *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Flores Nessi, E. M., Meléndez Mora, J. M., y Mendoza Ysea, R. L. M. (2019). Producción científica como medio para la transformación social desde las universidades. *Revista Scientific*, 4(14), 62-84. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.3.62-84>
- Fornons Jou, V., y Palau Martín, R. F. (2016). Flipped Classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (55), 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.284>
- García, S. (2020). La inclusión educativa a través del aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en educación primaria. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 5(3), 42-57. <https://educacioninfantil.org/pdfs/QuJB9uj0ozD0Zrd1ZPtChO2SoO2fXNDzZptVIHjOIHjOoNZ6hP4VoVjC9PJE.pdf>
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé (Santiago)*, 14(1),

31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>

- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2011). Enseñanza y aprendizaje. Perspectivas diferentes en busca de la calidad del rendimiento académico. En J. Maquilón Sánchez (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. (pp. 165-185). Universidad de Murcia, Editum. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/684838.pdf>
- Junta de Andalucía (2020). *Plan Estratégico de Innovación Educativa*. [Plan de Consejería de Educación y Deporte de Andalucía] Andalucía, España. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/transparencia/planificacion-evaluacion-estadistica/planes/detalle/212160.html>
- Lanuza, F. I., Rizo, M. y Saavedra, L. E. (2018). Uso y aplicación de la TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica FAREM-Estelí*, 7(25), 16-30. <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i25.5667>
- Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 14(56), 1-2. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/19931>
- Luxán, M., Imaz, J. I., Bereziartua, G. y Lauzurika, A. (2014). Universidad y transformación social. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(3), 674-688. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8749/8292>
- Martínez López, D. (2020). Experiencia didáctica en la Enseñanza Secundaria. Una propuesta de ABP bilingüe para el desarrollo de las competencias clave. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 200-215. doi: [10.15366/tp2020.36.16](https://doi.org/10.15366/tp2020.36.16)
- Miña Oliveros, L., O'Reilly Noda, D., García Hernández, C., Pérez Delgado, Z., y Moreno Peña, L. E. (2018). Papel de la Pedagogía del cambio en la Educación de Postgrado. *Revista Médica Electrónica*, 40(2), 445-453. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=81252>
- Ordiz, T. (2021). Gamificación: la vuelta al mundo en 80 días. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 397-403. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>
- Segovia, B. (2017). La universidad y su participación en las comunidades de aprendizaje. Un compromiso para la transformación social y educativa. *El Guiniguada*, 26, 34-46. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/723>
- Vásquez, F. (2014). Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente en las próximas décadas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

## SITUACIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS EN BACHILLERATO (GALICIA)

**Carmela González García**

**Carol Gillanders**

<https://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

Universidade de Santiago de Compostela

gonzalezgarciacarmela@gmail.com

carol.gillanders@usc.es

### RESUMEN

La Comunidad Autónoma de Galicia cuenta con 25 centros educativos que ofrecen la posibilidad de cursar la modalidad de Bachillerato en Artes, de los cuales 16 ofrecen el itinerario de Música y Artes Escénicas. Entre la oferta de materias de este itinerario de Bachillerato se encuentra la materia de *Artes Escénicas* que es de reciente implantación. Este estudio de corte cuantitativo descriptivo pretende conocer el perfil del profesorado que la imparte, la formación que tienen los profesores, las problemáticas a las que se enfrentan y algunas características del alumnado que escoge esta opción, así como sus perspectivas de futuro. Los resultados de un cuestionario online, en el que participaron 10 docentes, permitieron aproximarse a la situación de esta materia en Galicia. Entre los resultados destacan que los departamentos que están a cargo de la misma son, principalmente, Lengua y Literatura (tanto Castellana como Gallega) y Música; la mayoría de los docentes perciben que tenían un conocimiento suficiente para impartirla pero solo un 38% no encontró dificultades para darla; y la percepción de la experiencia del alumnado es muy positiva. Existe una necesidad de estudios en el ámbito español sobre cómo se está impartiendo, qué metodologías docentes se emplean, cuáles son las principales dificultades, entre otros, dado que la revisión bibliográfica realizada ha puesto en evidencia la carencia de investigaciones sobre esta temática.

Palabras clave: Artes Escénicas, Bachillerato Artístico, formación del profesorado.

### STATE OF THE PERFORMING ARTS IN HIGH SCHOOL (GALICIA)

#### ABSTRACT

The Region of Galicia has 25 educational centres that offer the possibility of studying the modality of Arts Baccalaureate, of which 16 offer the Music and Performing Arts itinerary. Amongst the subjects that this itinerary of Baccalaureate offers we can find the subject of *Performing Arts* which has been recently implemented. This quantitative descriptive study aims to know the profile of the teaching staff, their training, the issues that they must address and some of the characteristics of the students that choose this option as well as their future perspectives. The results of an online questionnaire, in which 10 teachers took part, allowed us to know the situation of this subject in Galicia. Amongst the results we can point out that the Departments that are in charge of this subject are, principally, Language and Literature (both Spanish and Galician) and Music; most teachers perceive that they have sufficient knowledge to impart it but only 38% did not find difficulties during class; and the perception of the experience of the students is very positive. There is a need for studies in the Spanish context regarding how it is being addressed, what teaching methodologies are being used, which are the principal difficulties, etc. given that the bibliographic revision has put in evidence the scarcity of research related to this field.

Keywords: Performing Arts, Artistic Baccalaraute, initial teacher education.

## INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) organizó los estudios de Bachillerato en diferentes modalidades. De acuerdo con su artículo 34 estas comprenden la modalidad de *Ciencias y Tecnología*, la de *Humanidades y Ciencias Sociales* y el *Bachillerato de Artes*. El Real Decreto 1467/2007 fijó la estructura y las enseñanzas mínimas de las modalidades de Bachillerato (art. 5.1), diferenciando entre materias comunes, otras materias específicas de las modalidades y materias optativas (art. 5.2). Con referencia al *Bachillerato de Artes* se reconocieron dos opciones: la primera, centrada en las *Artes plásticas, el diseño y la imagen* y, la segunda, referida a las *Artes escénicas, la música y la danza*, siendo siete las materias detalladas en esta última vía correspondientes a materias de modalidad, entre las cuales se incluyó la materia de *Artes escénicas* (art. 7). Por otra parte, en el año 2013 se implantó la materia de *Artes Escénicas y Danza* en el cuarto curso de la Educación Secundaria con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, art. 43.2). Esta ley también modificó la organización de la rama artística, unificando las dos vías ofertadas en una única modalidad: la modalidad de Artes (art. 34.3). En la tabla 1 recogemos los bloques de contenidos detallados para ambas materias.

Las Artes Escénicas incluyen diferentes lenguajes artísticos, como la música, la ópera, el teatro, el circo o la *performance*, entre otros. Requieren de, al menos, una persona en escena y un espectador (Vieites, 2015). De acuerdo con Cuenca et al. (2010) son “expresión representada sobre una escena y en un tiempo” (p. 17). Cada uno de estos lenguajes, por tanto, tiene su propio código, su propia complejidad, su propia forma de expresión y su propia forma de comunicación. La UNESCO (2020) las califica como “patrimonio vivo” de un pueblo (p. v).

Son numerosos los estudios que avalan la importancia de la educación artística (Bambord, 2006; Deasy, 2002). Por ejemplo, Carballo (1995) afirma que El cultivo de las prácticas artísticas en la Educación, no sólo contribuye a crear seres armónicos y en equilibrio, que van a producir en el futuro y que producen en el presente mejor, sino que también puede contribuir a que las distintas actividades se humanicen y dejen de ser máquinas para convertirnos en seres productivos en lo profesional, más solidarios y tolerantes. (p. 18)

De acuerdo con el informe realizado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, no todas las materias tienen el mismo peso en el ámbito escolar ocupando las Artes una posición no relevante en comparación con otras áreas. Asimismo, ocurre algo similar dentro del propio campo (tan amplio) de las Artes, donde las Artes Visuales y la Música destacan en comparación con otras como la danza o el teatro (EACEA, 2009). De acuerdo con este mismo informe “El profesorado de materias artísticas desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias creativas de alumnos y jóvenes” (p. 65).

### Tabla 1

*Bloques de contenidos de acuerdo a la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Galicia.*

Artes escénicas y danza (4º ESO)	Artes escénicas (Bachillerato)
Conceptos básicos de artes escénicas y su contexto histórico	Las artes escénicas y su contexto histórico
Técnicas teatrales y diseño de espectáculos	La expresión y la comunicación escénica
Técnicas de danza y composición coreográfica	La interpretación en las artes escénicas
Otras artes escénicas y las artes escénicas en Galicia	La representación y la escenificación

La legislación educativa vigente no especifica qué departamentos se harán cargo de estas materias relacionadas con las Artes Escénicas. El sistema de oposiciones actual para el cuerpo de profesores de educación secundaria exige poseer una titulación específica que se detalla en cada caso si se desea optar a la incorporación a las listas de interinidad y sustitución. En el caso de Galicia, está regulado por la Orden de 20 de noviembre de 2019. En esta orden no aparece recogida la titulación de Arte Dramática para la enseñanza secundaria. Por tanto, cabe preguntarse quién imparte las materias de *Artes Escénicas* y *Artes Escénicas y Danza*, qué perfil posee el profesorado que asume esta docencia, qué formación tiene, cuáles son las problemáticas que identifica y qué percepción tiene del alumnado que escoge estas materias. Con estos interrogantes en mente, se diseñó una investigación que formó parte del trabajo fin de máster titulado “A materia de Artes Escénicas no Bacharelato Artístico: estudo da súa implantación na Comunidade Autónoma de Galicia” (González, 2022). El objetivo general de este estudio fue aproximarnos a la realidad de la materia de Artes Escénicas en segundo curso de bachillerato en Galicia con el fin de ofrecer una panorámica de la situación en la actualidad.

## METODOLOGÍA

Esta investigación cuantitativa tuvo como finalidad establecer un mapa sobre la situación actual de la materia de *Artes Escénicas* en el contexto gallego. Su carácter descriptivo permitió “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 92). Para ello, se recogieron datos de los diferentes centros que ofertan el itinerario de Bachillerato de Música y Artes Escénicas en Galicia a través de un cuestionario online.

### *Participantes*

En la actualidad existen en la Comunidad Autónoma de Galicia 16 centros de educación secundaria y bachillerato que ofertan la materia de *Artes Escénicas* en el Bachillerato de Artes (ver Figura 1). El instrumento de la investigación se envió a estos centros, de los cuales, como se ha mencionado anteriormente, se recibieron diez respuestas. Sin embargo, dos participantes señalaron que nunca impartieron esta materia. Por tanto, solo 8 profesoras cubrieron íntegramente el cuestionario online enviado. Tal como señala Corbetta (2007), la respuesta a los cuestionarios suele

ser bajo: “No es fácil superar el 50% de respuestas” (p. 186). En este caso, consideramos que, como estudio exploratorio, las respuestas obtenidas ofrecen una visión general de la situación en el contexto gallego.

Los sujetos participantes en este bloque son mayoritariamente adultos maduros, con edades comprendidas entre los 46 y 65 años (80%). El resto (20%) tiene una edad entre 20 y 35 años. El 50% de los participantes son mujeres, un 40% de género masculino y un 10% optó por no contestar. La mitad de los participantes posee una licenciatura en Filología, ya sea Gallega, Española, Portuguesa, Clásica o Moderna; un 20% una titulación superior en Música; y el resto tiene otras titulaciones pero no las especifican. Además, un participante indica que tiene dos titulaciones (en Música y en Derecho) y otro señala que también posee un doctorado en Educación.

En relación a su puesto de trabajo, el 100% de los sujetos es funcionario, habiendo obtenido su plaza a través del concurso-oposición correspondiente. Están adscritos a los departamentos de Lengua y Literatura Castellana (50%), Lengua y Literatura Gallega (30%), o Música (20%).

### Figura 1

Centros que ofertan el Bachillerato en Artes en Galicia



### Instrumento

El cuestionario fue diseñado con base a Babbie (1979), Corbetta (2007) y tomando como referencias principales las tesis de Villfruela Vicario (2012) y Totoricgüeña Martín (2020). Fue validado por cuatro expertos de las áreas de Didáctica de la Expresión Musical y de Arte Dramática que aportaron diversas sugerencias y correcciones quedando el cuestionario final compuesto por 34

preguntas (tabla 2). Para identificar los centros que ofertan este itinerario de Bachillerato se recurrió a la herramienta online que ofrece la Xunta de Galicia para la búsqueda de centros, se encontraron ciertas limitaciones en esta herramienta, que no permite especificar la materia que se busca, siendo necesario comprobar las páginas web de cada centro. Una vez identificados se envió a la dirección de los centros un email con el enlace a la versión definitiva del cuestionario solicitando la colaboración en este estudio. Posteriormente, se envió una segunda comunicación que permitió finalmente obtener 10 respuestas.

**Tabla 2**

*Bloques del cuestionario*

Bloques	Contenido
Bloque 1. Datos de identificación (preguntas 1 a 7)	Edad. Género. Titulación. Acceso. Departamento. Materias.
Bloque 2. La materia de Artes escénicas (preguntas 8 a 29)	Impartición de la materia. Forma de elección. Formación previa. Formación complementaria. Dificultades. Metodología. Actividades complementarias. Materiales de apoyo. Titulación que debería poseerse. Currículo de la materia. Relevancia.
Bloque 3. El alumnado de la materia de Artes escénicas (preguntas 30 a 34)	Aspiraciones. Grado de interés. Motivos de selección de la materia.

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En los siguientes subepígrafes haremos referencia a los resultados del cuestionario. Para una mejor organización de los mismos, respetaremos los tres bloques del cuestionario.

### *Bloque 2. La materia de Artes Escénicas*

La materia de *Artes Escénicas* es impartida en todos los centros de los que se obtuvo respuesta. Sin embargo, solo 8 de los participantes afirma haber impartido la materia en algún curso. En relación a su experiencia impartiendo la materia, un 13% la ha impartido durante 10 años o más, un 25% lleva entre 6 y 9 años, un 38% la ha impartido entre 3 y 5 años, y un 25% solo 2 años o menos. Como se observa, la mayoría tiene experiencia como docente de esta materia. Si tenemos en cuenta que los profesores atraviesan diferentes fases a lo largo de su carrera profesional (Bullough, 2000), podríamos afirmar que estos docentes se encuentran en la etapa de crecimiento, seguridad, madurez o consolidación dependiendo del modelo de desarrollo profesional que se utilice (Marcelo y Vaillant, 2009).

Es interesante notar que el 100% de los participantes afirmaron haber escogido la materia de forma voluntaria; es decir, no fue por imposición. Entre las razones argumentadas encontramos: “Llevo

grupos de teatro en el instituto desde hace veinte años” (S.5), “Además de mi carrera musical, trabajé con grupos de teatro durante años” (S.7), o “Soy artista y me gusta el teatro y, en general, el perfil del alumnado de Bachillerato de Artes” (S.8). Asimismo, todos volverían a escoger esta materia el siguiente curso.

Con referencia a los conocimientos previos que se tenían relacionados con esta materia, un 38% percibe que tiene un dominio medio, un 38% que posee conocimientos básicos, y un 25% afirma tener conocimientos suficientes. Estos resultados están en consonancia con lo expresado en el apartado de titulaciones, ya que sus estudios de base son afines a la materia. A pesar de que se percibe no tener un dominio completo, solo un 38% de los participantes señalaron que han necesitado formación complementaria. Esta formación se adquirió de forma autodidacta (50%) y a través de cursos (50%). Por ejemplo, una de las participantes señala que “Hice un par de cursos de teatro en las aulas. Para preparar la materia, precisé trabajar un verano, consultando manuales y páginas de internet. Paralelamente a lo largo del curso la información se busca prácticamente casi a diario” (S.2).

En cuanto a las dificultades para impartir la materia, la mayoría de los participantes (un 63%) encontró dificultades: un 13% afirmó que le fue difícil impartirla durante el primer año, y el 50% que tuvo alguna complicación. Destacan como motivos, principalmente, la falta de experiencia (20%), la situación de la pandemia (20%), la necesidad de preparar la ABAU (20%) y la falta de motivación del alumnado (10%). Por ejemplo, una de las participantes señala: “Por la falta de experiencia en la materia, la preocupación porque les vaya a salir bien el examen de la ABAU a los alumnos... La falta de experiencia se va supliendo con la colaboración del alumnado. Es fundamental conseguir tener un clima propicio para estas clases” (S.1).

La mayoría de los docentes que participaron en este estudio prefiere buscar un equilibrio entre la parte práctica y la teórica (75%) mientras que el 25% restante percibe que prioriza la parte práctica. Se utilizan como materiales de apoyo a las clases, vídeos de teatro (21%), textos teatrales (21%), vídeos de ópera (18%), vídeos de danza (18%), películas o cortometrajes (11%), entre otros. Estos “otros” materiales incluyen, por ejemplo, páginas web y vídeos explicativos (desde tutorías de maquillaje a explicaciones del proceso creativo), o asistencia a montajes y ensayos.

Las actividades complementarias que se ofrecen dentro de la materia incluyen la asistencia al teatro (45%), o al cine (18%). En estos últimos tiempos, la realización de estas actividades complementarias se vio condicionada por la situación derivada de la pandemia lo que no permitió, en muchos casos, llevarlas a cabo.

En relación a la titulación requerida para impartir esta materia, el 40% percibe que las opciones recogidas en el cuestionario (Titulación Superior en Música o en Arte Dramática) no son las adecuadas, el 33% afirmó que no es necesario tener una titulación específica, el 20% señaló la opción en Arte Dramática y un 7% optó por Música. Estas respuestas son muy llamativas, ya que el 73% de las personas participantes en el estudio opina que no se precisa de una formación específica relacionada con el Arte Dramática o la Música para impartir la materia *de Artes Escénicas* en el Bachillerato. Incluimos a continuación algunas de las opiniones al respecto: “La titulación en Arte Dramática sería la idónea, de no ser así, cualquier profesional con vocación y amor por la materia está capacitado para afrontarla” (S.1), o “La titulación no importa, importa que te guste la materia. Partiendo

siempre de que hay que tener una titulación afín a la asignatura” (S.3).

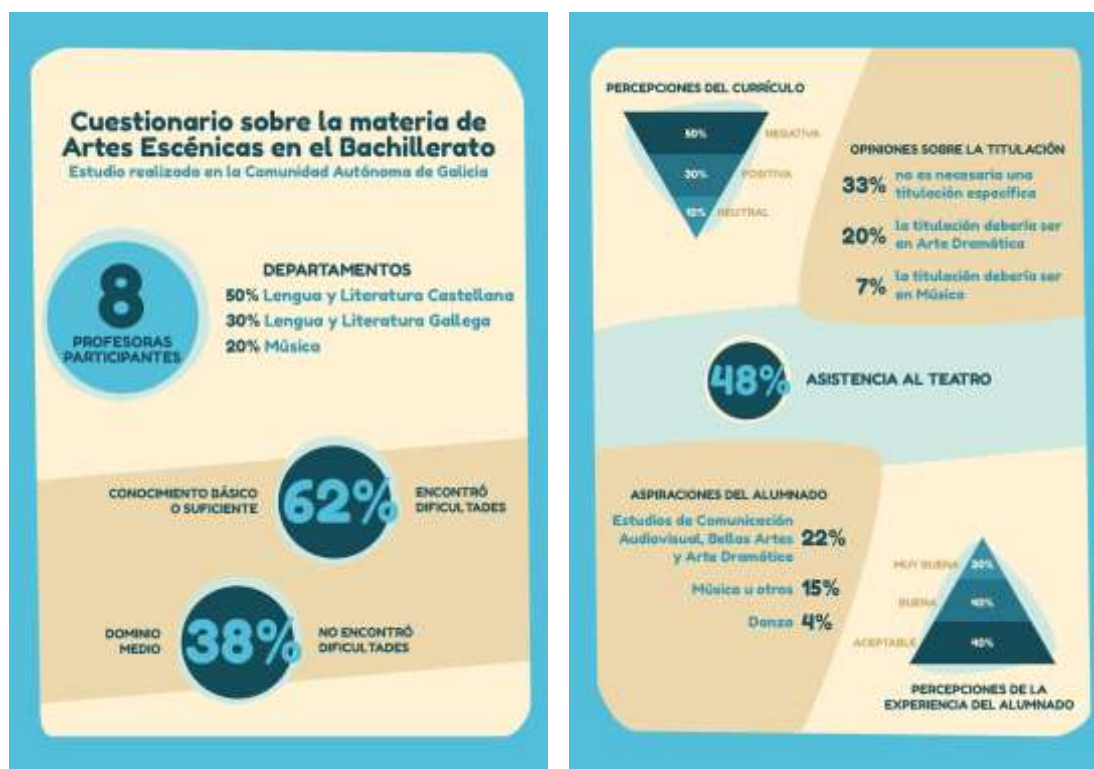
Por último, en este bloque se ha preguntado sobre la relevancia de esta materia de *Artes Escénicas*. En general, es considerada como una materia relevante en el plan de estudios, aunque un 10% de los participantes percibe que no lo es tanto como el resto de materias ofertadas del itinerario. Asimismo, un 40% opina que el currículo de esta materia debe mejorarse, un 30% afirma que está bien y es equilibrada, un 20% remarca que es deficiente y debe mejorarse, y un 10% que es aceptable. Es decir, solo un 30% de los docentes tiene una percepción positiva.

### Bloque 3. El alumnado de la materia de Artes Escénicas

El alumnado que cursa el Bachillerato en Artes y, en concreto, la materia de *Artes Escénicas* tiene como aspiración estudiar Comunicación Audiovisual (22%), Bellas Artes (22%), Arte Dramática (22%), Música (15%), Danza (4%) y otros (15%). Los docentes indican que la mayoría de los estudiantes muestran interés (40%) o que la totalidad de los estudiantes estaban interesados (20%). Entre los motivos por los que esta materia es seleccionada por los estudiantes figura el interés del temario (20%), la dificultad de la materia (20%), las amistades que la escogen (27%), la carga de trabajo que supone (7%), entre otros. Incluimos a continuación algunos de los comentarios del profesorado participante: “Es un centro con el Bachillerato de Artes Escénicas, así que los alumnos vienen porque tienen un interés específico. Algunos cursan estudios en el conservatorio superior de música y otros/as en el superior dedanza” (S.3), o “No les gusta la otra optativa. Algunos porque les gusta el teatro” (S.4).

**Figura 2**

*Infografía enviada a los centros con los principales resultados*



Fuente: González (2022).

## CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido realizar una primera radiografía de la situación de la materia de *Artes Escénicas* en el Bachillerato de Artes en Galicia. A pesar de ello, debemos tener en cuenta las limitaciones de este estudio, centrado en una muestra muy pequeña de profesionales en un contexto muy específico. Si bien en la Comunidad Autónoma de Galicia existen 16 centros educativos que ofertan esta materia, solo la mitad de docentes que la imparten han respondido a nuestro cuestionario, por lo que se hace necesario reforzar esta línea de investigación emergente. También se aprecia, para estudios posteriores, que el uso de las entrevistas o los grupos de discusión pueden ser muy útiles para profundizar en las problemáticas existentes.

Los docentes en activo a cargo de la materia de *Artes Escénicas* en Galicia son, en su mayoría, mujeres adultas con experiencia profesional. Pertenecen, en su mayoría, a los Departamentos de Lengua y Literatura y, en menor medida, al Departamento de Música. Muestran interés por la materia, con una formación inicial en Filología. Como no podía ser de otra manera, esta formación incide en la valoración que realizaron de cómo afrontaron la docencia en sus comienzos y las dificultades encontradas, en la que la mayoría señaló no tener un dominio suficiente de la misma. Esta materia se imparte en 2º de Bachillerato por lo que hay que tener en cuenta que el profesorado debe preparar al alumnado que desea examinarse en las pruebas de la ABAU.

Todos los participantes en el estudio utilizan material audiovisual de apoyo. Destacan, sobre todo, el uso de vídeos de teatro, y las lecturas de obras teatrales. Asimismo, la mayoría asiste al teatro, aunque las actividades complementarias se han visto condicionadas por la situación excepcional que estamos viviendo derivada por la pandemia.

En relación a la titulación que debería poseer el docente que imparte esta materia, solamente un 20% percibe que la titulación Superior en Arte Dramática es la más idónea. Recordemos que en las titulaciones señaladas como específicas para acceder a las listas de interinidades y sustituciones no se incluye esta titulación para la enseñanza secundaria. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo acceden los profesionales egresados de los estudios de Interpretación de la Escuela Superior de Arte Dramática a la profesión docente en el nivel educativo de enseñanzas secundarias? ¿Cómo es su vía de acceso?

La percepción general hacia la materia, así como la predisposición de los docentes puede decirse que es muy buena. Por otra parte, se observan algunas carencias en relación al currículo establecido que, en opinión de los participantes, necesitaría una seria revisión y mejora.

En cuanto al alumnado que cursa esta materia, en general, puede decirse que muestran interés, aunque se aprecia una amplia diversidad en los motivos que los impulsan a escogerla, desde su vínculo con las Artes (ya sea porque estudian Música, Dibujo, etc.) o por simple descarte. En general, es considerada como una materia fácil y entretenida teniendo el profesorado un papel crucial en el balance positivo que se aprecia.

Si bien la impresión general es positiva, resultan preocupantes dos puntos en concreto: el referido al currículo, que debe ser objeto de revisión por las autoridades competentes y la formación del profesorado a cargo de esta materia. En este último caso, se considera urgente la revisión del catálogo de titulaciones de acceso a la profesión docente en la enseñanza secundaria, ya que los egresados de la Escuela Superior de Arte Dramática no comparten las mismas oportunidades en la vía de acceso a

este nivel educativo. Asimismo, se detecta una necesidad de cursos de formación permanente del profesorado, una mayor oferta de centros en Galicia con la modalidad de Bachillerato de Artes, y más concretamente, con el itinerario de Música y Artes Escénicas, y la inclusión de contenidos relacionados con las Artes Escénicas en el Máster de Profesorado. Asimismo, sería recomendable que futuras investigaciones ahondaran en los libros de texto y materiales disponibles para impartir esta materia, el alumnado que la cursa, la situación en otros contextos, o las prácticas docentes actuales.

## REFERENCIAS

- Bambord, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the impact of the Arts in Education* (2ª ed.). Waxmann Verlag GmbH. [https://www.waxmann.com/suche/?no\\_cache=1&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5Baction%5D=search&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5Bcontroller%5D=Shop&cHash=a26ac7f2cddb7b9548bb30942140ec5d](https://www.waxmann.com/suche/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=search&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Shop&cHash=a26ac7f2cddb7b9548bb30942140ec5d)
- Carballo, C. (1995). *Teatro y dramatización*. Aljibe. [https://www.cervantesycia.com/libro/teatro-y-dramatizacion-didactica-creacion-colectiva\\_261790](https://www.cervantesycia.com/libro/teatro-y-dramatizacion-didactica-creacion-colectiva_261790)
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill. <https://www.mheducation.es/metodologia-y-tecnicas-de-investigacion-social-9788448156107-spain-group>
- Cuenca, M., Lazcano, I. & Landabidea, X. (2010). Sobre ocio creativo: situación actual de las Ferias de Artes Escénicas. *Documentos de Estudios de Ocio*, 41, 3-10. <https://socialesyhumanas.deusto.es/cs/Satellite/socialesyhumanas/es/instituto-estudios-ocio>
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la personal y la localización social de la formación del profesorado. En B.J.Biddle, T.L.Good y I.F. Goodson (Coord.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-166). Ed. Paidós.
- Deasy, R. (2002). Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. *Critical Links*, 2-171. <https://www.aep-arts.org/?s=critical+links>
- EACEA (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. EACEA. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-artistica-y-cultural-en-el-contexto-escolar-en-europa/educacion-estadisticas-union-europea-enseñanzas-artisticas/13906>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 106, 1-107. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- España. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 266, 1-169. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-19184>
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 295, 97858-97921. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- González, C. (2022). *A materia de Artes Escénicas no Bacharelato Artístico: estudo da súa implantación na Comunidade Autónoma de Galicia* [trabajo fin de máster inédito]. Universidade de Santiago de Compostela.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.mheducation.es/ebook-vs-metodologia-de-la-investigacion-9781456262020-spain>
- Marcelo García, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Toticagüena Martín, M. (2020). *La formación inicial del profesorado en Educación Artística: la perspectiva de futuros maestros acerca de la integración artística en la Educación Primaria* [tesis doctoral]. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/19239>
- UNESCO (2020). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*. Unesco. <https://ich.unesco.org/es/textos-fundamentales-00503>
- Vieites, M. F. (2015). De la naturaleza educativa de la educación teatral y de sus rasgos pertinentes. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 4, 21-25. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.04>
- Villafuela Vicario, A. (2012). *Evaluación Curricular en los Estudios Superiores de Música. Percepción del estudiante* [tesis doctoral]. Universidade da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11801>
- Xunta de Galicia (2019). Orden de 20 de noviembre de 2019 por la que se da publicidad a las titulaciones que permiten la incorporación a las listas de aspirantes a desempeñar puestos docentes en régimen de interinidades y sustituciones de los cuerpos de maestros, de profesores de enseñanza secundaria, de profesores técnicos de formación profesional y de profesores de escuelas oficiales de idiomas que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en centros docentes de esta consellería. *Diario Oficial de Galicia*, Núm.235, 52463-52600. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/30045>

## FACTORES CONTEXTUALES EN EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLAXIACO

Alfonso Ortiz Ortiz<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-2758-5451

Reynalda Arcelia López Bautista<sup>2</sup>

Alicia Sánchez Martínez<sup>3</sup>

Tecnológico Nacional de México/ITTLaxiaco

Correo de contacto: alfonso\_oo@tlaxiaco.tecnm.mx

### Resumen

El estudio permitió identificar las variables contextuales de los alumnos del Tecnológico Nacional de México, sede: Instituto Tecnológico de Tlaxiaco en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como consecuencia por la implementación de las clases virtuales y a distancia vinculadas a la contingencia sanitaria mundial de la Covid 19. Se reflexionó el fenómeno en una temporalidad posterior a 20 meses después de la declaratoria de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud, en una institución educativa que continuó con el desarrollo educativo mediante las clases virtuales, aun cuando su modalidad oficial es escolarizada. Los datos recolectados se analizaron bajo un enfoque cuantitativo, descriptivo, y con un diseño transversal no experimental, teniendo como unidad de análisis a 442 alumnos de las carreras de la Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial, para ello se empleó como instrumento un cuestionario. Los resultados muestran que para tomar las clases virtuales, se utiliza como dispositivo predilecto el teléfono celular, considerando que el mayor porcentaje de los alumnos ya cuenta con el servicio de internet en sus domicilios. Sin duda, las aplicaciones para videoconferencias siguen siendo imprescindibles para la comunicación síncrona entre estudiantes y docentes. Finalmente, y no como un dato revelador, pero sí para evidenciar los problemas de infraestructura en telecomunicaciones en la región, el acceso a internet, sigue siendo una limitante en muchos estudiantes que de forma precaria utilizan para el desarrollo cotidiano de sus actividades académicas.

Palabras clave: factores contextuales, uso de las tecnologías de la información y comunicación, alumnos de nivel superior.

### Abstract

The study allowed us to identify the contextual variables of the students of the National Technological Institute of Mexico, headquarters: Tlaxiaco Technological Institute in the use of information and

---

<sup>1</sup> Maestro en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico. Profesor del Tecnológico Nacional de México/ITTLaxiaco.

<sup>2</sup> Estudiante del 9° semestre de la carrera de la Licenciatura en Administración del Tecnológico Nacional de México/ITTLaxiaco.

<sup>3</sup> Estudiante del 9° semestre de la carrera de la Licenciatura en Administración del Tecnológico Nacional de México/ITTLaxiaco.

communication technologies. As a consequence of the implementation of virtual and distance classes linked to the global health contingency of covid 19. The phenomenon was reflected in a temporality after 20 months after the declaration of a pandemic by the world health organization. In an educational institution that to date continued with educational development through virtual classes even when its official modality is schooled. The data collected was analyzed under a quantitative, descriptive and non - experimental cross-sectional design, having as a unit of analysis 442 students from the undergraduate degrees in administration and engineering in business management. For this, a questionnaire was used as an instrument. The results show that the cell phone is used as a favorite device to take virtual classes, considering that the highest percentage of these already have internet service in their homes in any of its modalities. Without a doubt, video conferencing applications continue to be essential for synchronous communication between students and teachers. Finally, and not as a revealing fact, but to show the problems of telecommunications infrastructure in the region, access to the Internet continues to be a limitation for many students who precariously to use it for the daily development of academic activities.

**Key words:** context variables, use of information and communication technologies, higher level students.

## INTRODUCCIÓN

El estudio se desarrolló en un marco de un proyecto más amplio, en el cual se pretenden identificar condiciones socioeconómicas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, definido de esta manera, por ser un tema de actualidad y de mucha relevancia en el tránsito de la sociedad actual y en particular de los estudiantes que han pasado de una pandemia a una endemia de la Covid 19.

El panorama de la educación superior en muchos estudiantes no ha sido grato por recibir las clases, que de la modalidad presencial, cambiaron de forma repentina a la modalidad a distancia y virtual, reconfigurando la manera de aprender, adelantándose a la implementación en el uso de las TIC, y que más que una opción, surgió por necesidad u obligación de los estudiantes.

Millones de alumnos que fueron privados de las clases presenciales con una rutina bastante conocida en sus centros educativos, realizan una serie de esfuerzos por mantener desde sus hogares el nivel de trabajo equiparado al de la escuela presencial “con gran exigencia en cuanto al esfuerzo y rigor digna de elogio” (García Aretio, 2021, párr. 8).

Con el advenimiento de una nueva realidad, en donde el aprendizaje ha cambiado, a decir: sus formas y paradigmas, las condiciones materiales, la infraestructura, la tecnología disponible del educando (por un lado, los dispositivos electrónicos utilizados, y por el otro, el acceso y dominio de las herramientas tecnológicas). Entonces, se vuelve importante analizar las distintas particularidades de los entornos de los estudiantes, en aras de conocer, comprender y obtener algunas ventajas en el

desarrollo educativo e incluso promover políticas de desarrollo regional, que aminoren los efectos contraproducentes del fenómeno sanitario mundial hacia la educación.

El análisis de las variables contextuales, permite un mayor acercamiento al fenómeno del uso de las TIC aplicadas a la educación superior, y en determinados entornos particulares como en el presente estudio, entendiéndose como “aquellas [variables] que son características del ambiente cultural, social y personal de los estudiantes, y que son consustanciales a su naturaleza, características del entorno” (Vega Noriega et al., 2009, p. 2).

En esa realidad material, en donde prácticamente la virtualidad se hace patente en el ámbito educativo, considerando los efectos en la salud que ha dejado la pandemia de la Covid-19, y que ha permeado progresivamente en una forma de endemia con nuevas variantes, es importante identificar los contextos y escenarios en el uso de las TIC, de tal manera que se generen propuestas de solución y alternativas a manera de paliativos a diversas problemáticas que acucian principalmente a los actores implicados en la academia, y que permitan con ello, un mejor aprovechamiento educativo en el uso de diferentes tecnologías.

La falta de dominio en el uso de las TIC por parte de los docentes y alumnos generan una debilidad en la educación, es una problemática de hace décadas que sigue sin poder resolverse, pero que queda claro que tiene que ser parte de las competencias y valores en lo educativo, en razón de que facilita el progreso social, educativo, profesional e industrial.

Una vez problematizado el objeto de estudio, se pretende responder a la pregunta general de investigación, la cual se desarrolla con el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los factores contextuales de los alumnos de las carreras de la Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial en el uso de las TIC, durante la endemia de la Covid 19?

De forma concomitante, el objetivo planteado para estudio fue identificar factores contextuales de los alumnos de las carreras de Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial en el uso de las TIC.

## **DESARROLLO**

### **Revisión teórica**

Teniendo en cuenta a Ochoa y Cordero (2002), las TIC son un conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes y canales de comunicación, relacionados con el almacenamiento, procesamiento y la transmisión digitalizada de la información. Su uso depende de múltiples factores como por ejemplo: infraestructuras, formación, actitudes, apoyo del equipo directivo, etc., “entre los cuales el más relevante es el interés y la formación por parte del profesorado, tanto a nivel instrumental como pedagógico” (Belloch, 2012, p. 7).

Concepción García y Rodríguez Expósito (2009), realizan un cuestionamiento interesante relacionado a cómo integrar lo instructivo, desarrollador y educativo a los procesos de enseñanza-

aprendizaje, en adición a que los investigadores sugieren el diseño instruccional o diseño didáctico, como un elemento central en la estructura sistematizada de profesores y estudiantes, ya sea en el aula de clases o en la incorporación de procesos de uso de las TIC.

Las TIC como una herramienta preponderante y de creación educativa de esta era, permiten tanto a docentes como a estudiantes cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y sin duda, hoy en día con el fenómeno de la pandemia las instituciones educativas tienen que fomentar en sus actores el aprender y aprehender de tal experiencia.

En palabras de Vallone et al. (2017), existen tres grandes razones para implementar las TIC en la educación. A decir: los alumnos adquieren competencias básicas; posteriormente, por productividad y optimización de tiempo en las actividades escolares; y finalmente para implementar su uso en las prácticas docentes con el fin de ofrecer más información actualizada al estudiante.

Según Román, Cardemio, y Carrasco (2011), uno de los actores clave más importantes son los profesores que cuentan con una afinidad hacia la tecnología, en razón de que son estos, los que en el último de los casos incorporan, o por el otro extremo, son quienes restringen el uso de las TIC, lo cual repercute fuertemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC cumplen un papel importante en la educación ya que son el medio para el proceso de enseñanza – aprendizaje, ayudando a facilitar que el docente transmita sus conocimientos a los estudiantes y ellos reciban la información de manera eficiente. Actualmente, las clases virtuales durante la pandemia Covid 19 revolucionaron la manera de transmitir el conocimiento, las TIC se hicieron patentes, sin embargo, existieron situaciones en las que se tenía poco conocimiento sobre su uso, lo cual generó adaptarse rápidamente para poder realizar diversas actividades académicas.

Para Gil (2002 como se cita en De Vita Montiel, 2008) las TIC, “constituyen un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real” (p. 78).

En presencia de una sociedad del conocimiento, y de una economía globalizada con desarrollos tecnológicos dinámicos, el éxito de una nación está en función de la formación de su fuerza laboral, incluyendo sus competencias tecnológicas, en otras palabras, que se encuentren altamente calificados en el uso de las TIC (Pedró, 2007).

Citando a Cabero (1998), las nuevas tecnologías de la información y comunicación “son las que giran en torno a tres medios básicos: la información, la microelectrónica y las telecomunicación; pero giran, no solo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva y [sic] interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (párr. 4). Entonces podemos definir a las TICs como tecnologías para almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información (Belloch, 2012).

Otro de los conceptos importantes y vinculantes que permiten reflexionar acerca de la importancia del uso de las TIC, es el que tiene que ver con la conformación de una sociedad que permita la construcción de conocimientos, que posibiliten la solución de problemas vinculados a las condiciones contextuales, en este caso se hace hincapié a la sociedad del conocimiento concepto que se contrapone en algunos aspectos a la sociedad de la información.

Para pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, Gutiérrez Martín (2003,) realiza una disertación en donde propone que la capacitación es el puente para lograr la alfabetización digital, máxime si tenemos en cuenta que se tendría que colaborar y construir la información en conocimiento para la transformación de nuestras sociedades. Y desde la reflexión de este estudio, para cambiar las condiciones contextuales hacia mejores escenarios de uso de las TIC.

Y es justamente en la academia, uno de los escenarios en los que se tiene que recuperar esa capacidad para fomentar la llamada sociedad del conocimiento, en razón de que es en esta donde se tiene la función de formar personas con los criterios y herramientas suficientes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

En el campo educativo, la tecnología se ha convertido en una gran aliada, ya que constituye un valioso recurso que permite que los estudiantes aprendan más, mejor y distinto, sin embargo, para resolver los problemas de la educación y tomando en cuenta la lectura de Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017), se requiere de otras empresas, por si solas no constituyen la panacea de los problemas de la educación en la actualidad.

### **Metodología**

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y descriptivo, básicamente porque se utilizó la estadística en la representación de las variables analizadas, a decir: dispositivos electrónicos utilizados en clases virtuales, modalidad de tenencia y acceso de internet, percepción de calidad de internet, medios virtuales de comunicación y usos, percepción de aprendizaje, problemáticas frecuentes en torno al uso de las TIC y percepción de la instrucción digital, por supuesto, todos son aspectos ligados al logro del objetivo general de la investigación.

La investigación se configuró con un diseño transversal y no experimental, fundamentalmente porque las variables analizadas fueron consideradas para su estudio en un punto del tiempo, que consistió en el periodo agosto 2021 – enero 2022, e igualmente, porque se desarrolló la indagación sin la manipulación deliberada de las variables analizadas.

Otros aspectos metodológicos considerados en la investigación tienen que ver con la unidad de análisis, es este caso, fueron los 442 estudiantes del Instituto Tecnológico de Tlaxiaco que divididos por carreras son: 251 alumnos de la Licenciatura en Administración y 191 alumnos de la Ingeniería en Gestión Empresarial. Se utilizó una muestra estratificada obteniéndose un valor de  $n=206$ , procurando que las subpoblaciones sean proporcionales, de esta manera, la muestra estuvo integrada por 117 alumnos de administración y 89 alumnos de gestión empresarial.

En cuanto al instrumento utilizado, se diseñó un cuestionario en línea *ex profeso* para la recopilación y análisis de información, para ello se utilizó la aplicación de *Google Forms*, lo que permitió recabar los datos durante el mes de diciembre del 2021. Para la aplicación del instrumento se solicitó el apoyo de los jefes de grupo de los semestres en curso, quienes compartieron el enlace a los estudiantes. El cuestionario aplicado constó de 70 ítems, el cual se integró con los apartados: presentación, datos generales, y variables de análisis que se desagregaron en reactivos con sus correspondientes ítems.

## Resultados

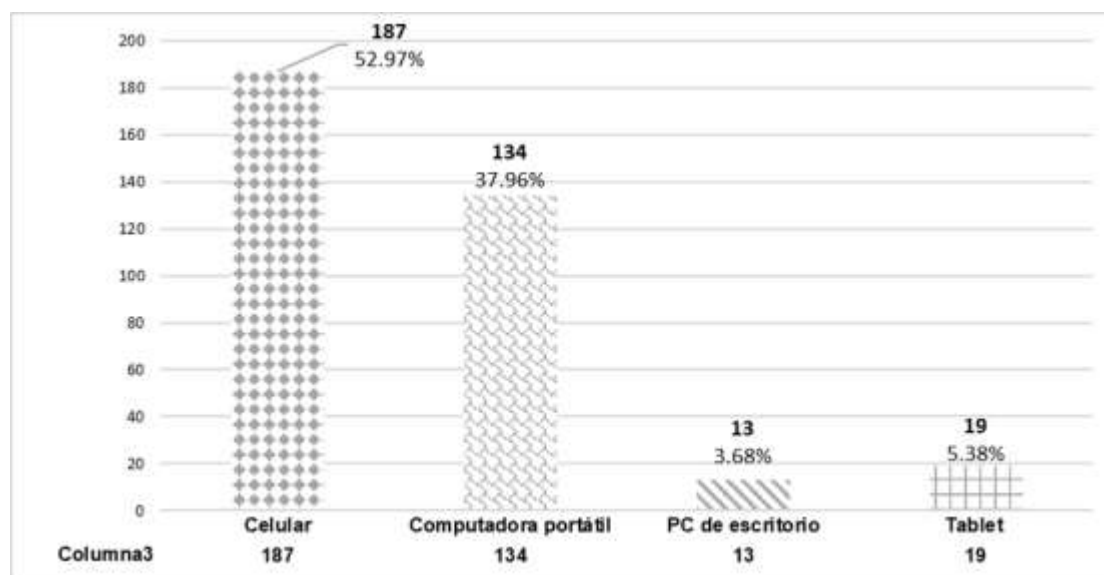
A continuación, se presentan los hallazgos que para los autores son los más relevantes, obtenidos con la aplicación del cuestionario en línea, huelga decir que el diseño del instrumento fue anónimo para procurar obtener mayor objetividad. En principio se muestran los datos generales, a decir:

- Por dato demográfico: 206 alumnos, 113 (55%) de administración y 93 (45%) de gestión empresarial.
- Por semestre cursado (en el periodo en curso, agosto 2021 – enero 2022): 1° (19.41%), 3° (13.10%), 5° (36.89%), 7° (16.50%), 9° (11.65%), 11° (0.48%) y 13° (1.94%) semestre de ambas carreras.

Posteriormente, se describen según el diseño predispuesto, partiendo de una interpretación, para luego mostrar los datos de forma gráfica, complementando así dicho análisis.

Con pregunta inicial se pretendía conocer con qué dispositivos electrónicos cuenta el alumno para recibir clases virtuales: el 52.97% respondieron que cuentan con un celular; 37.96% disponen de una computadora portátil; el 5.38% ocupan una Tablet; y finalmente, el 3.68% cuenta con una computadora de escritorio, siendo ésta la respuesta con menor preeminencia (ver Figura 1).

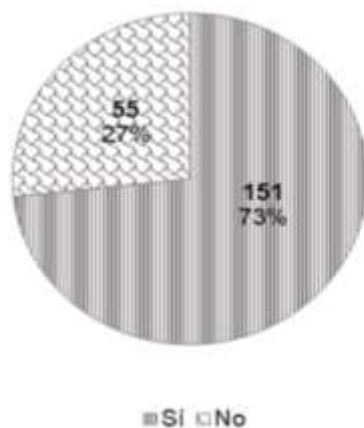
**Figura 1. Dispositivos electrónicos**



Adicionalmente, cabe resaltar que los alumnos argumentan que cuentan con ciertos dispositivos, sin embargo, la mayor parte de los de dispositivos electrónicos no cuentan con características técnicas *ex profeso* para el uso de funciones más avanzadas, como por ejemplo, no cuentan con la capacidad de almacenamiento en memoria RAM, para la descarga y uso de aplicaciones.

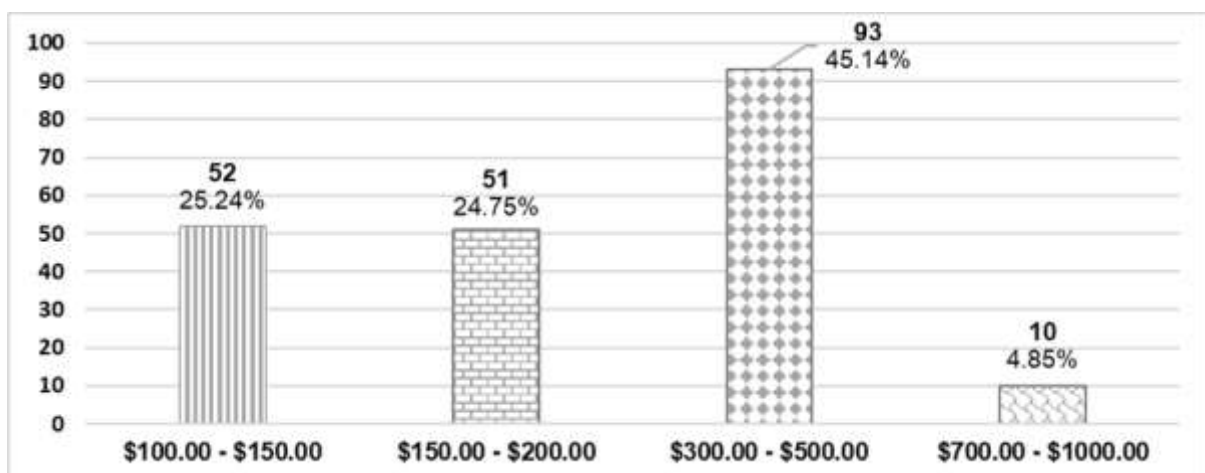
De la Figura 2, se muestra el resultado de una pregunta cerrada que indicaba si se cuenta con el servicio de internet. El 73% de los alumnos cuentan con el servicio de internet en sus hogares; esto en contraposición de un 27% que no cuentan con este servicio en sus hogares, servicio tan imprescindible en el uso de las TIC.

**Figura 2. Servicio de internet en el hogar**



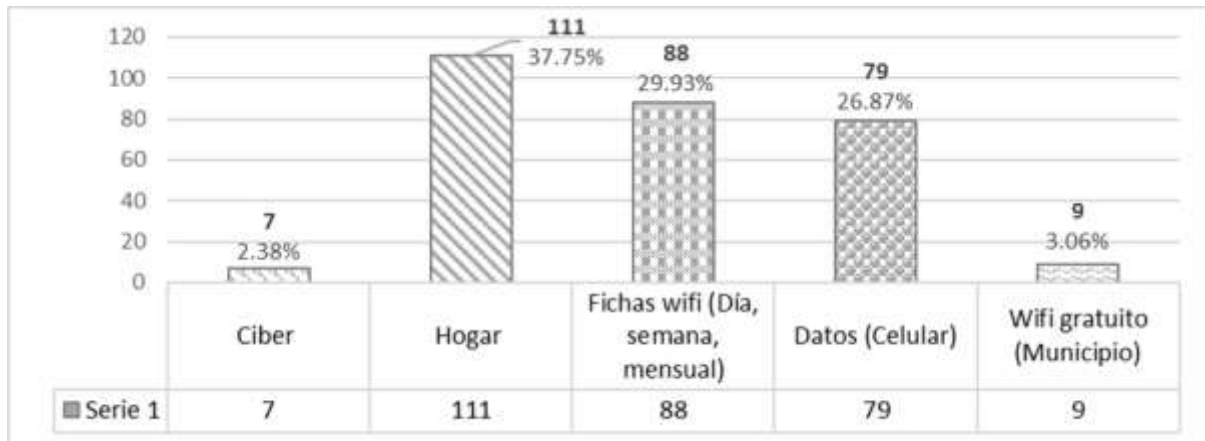
Con la Figura 3, se interrogó a los estudiantes en relación al costo del uso del internet, obteniéndose que: el porcentaje más alto es del 45.14% pagando de \$300.00 - \$500.00; luego, el 25.24% de ellos pagan mensualmente entre \$100.00 - \$150.00; posteriormente, el 24.75% menciona que pagan entre \$150.00 - \$200.00; y por último, el 4.85% paga entre \$700.00 - \$1000.00 siendo este el porcentaje más bajo.

**Figura 3. Costo mensual del uso del internet**



Para recabar información sobre el lugar donde acceden a través de internet los alumnos para tomar sus clases, y con ello realizar actividades escolares como son: tareas, exámenes y actividades tocantes a las actividades educativas, se realizó el cuestionamiento de acuerdo a la Figura 4.

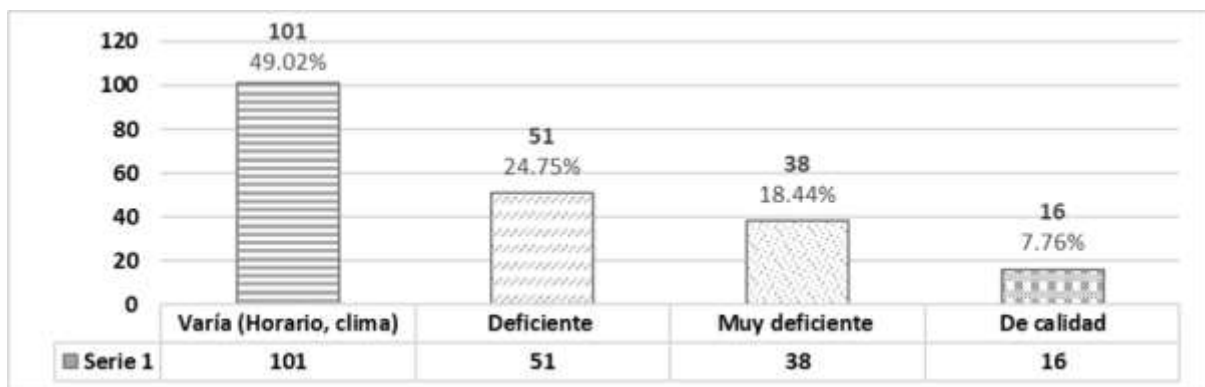
**Figura 4. Lugar de acceso a través de internet**



De los resultados se tiene que: el porcentaje con mayor preeminencia es de 37.75% que accede desde su hogar; posteriormente, el 29.93% menciona que accede con fichas de *Wifi*, con intervalos de duración de un día, una semana o mensual dependiendo de la temporalidad de la ficha que adquiera el alumno; el 26.87% ocupa los datos de su celular, pero mencionan que los megas de sus recargas se agotan y no pueden acceder por mucho tiempo durante el día o la semana a las clases virtuales; luego, el 3.06% que accede a través de *Wifi* gratuito que su municipio les brinda por ser estudiantes; y por último, se tiene que el 2.38% que acuden a un ciber café, siendo este el porcentaje más bajo.

Con la Figura 5, se indaga con relación a la percepción del servicio de internet con que cuentan los estudiantes, este cuestionamiento es importante debido a que en la región geográfica de la mixteca oaxaqueña, lamentablemente se ha generalizado un servicio con grandes deficiencias técnicas que provocan una serie de problemas en telecomunicaciones de manera periódica, afectando enormemente la labor educativa en estos tiempos de confinamiento sanitario.

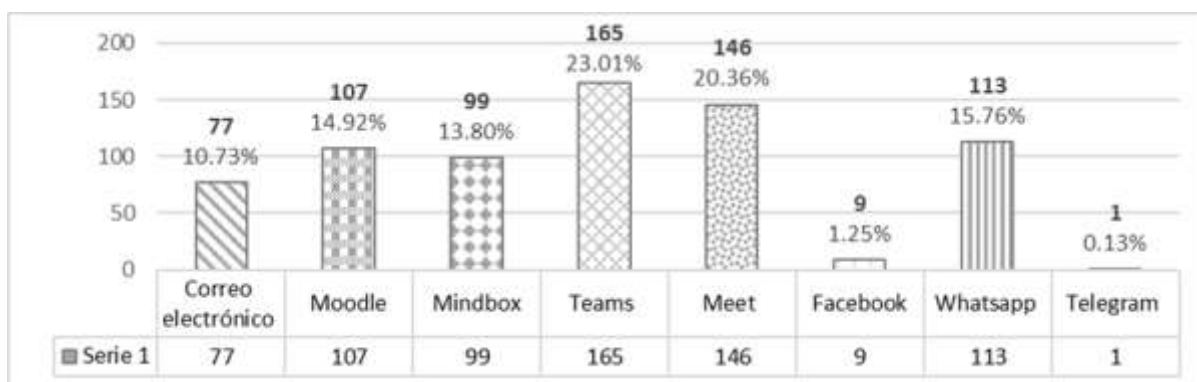
**Figura 5. Calidad del servicio de internet**



En cuanto a los resultados, se tiene que: el porcentaje más alto es de 49.02%, ya que consideran que la calidad del servicio de internet varía por el horario y el clima; posteriormente, el 24.75% considera contar con un servicio de internet deficiente; luego, el 18.44% menciona que es muy deficiente el servicio de internet con el que cuentan; y finalmente, el 7.76% de los alumnos mencionan que el servicio de internet que utilizan es de calidad siendo este el porcentaje más bajo.

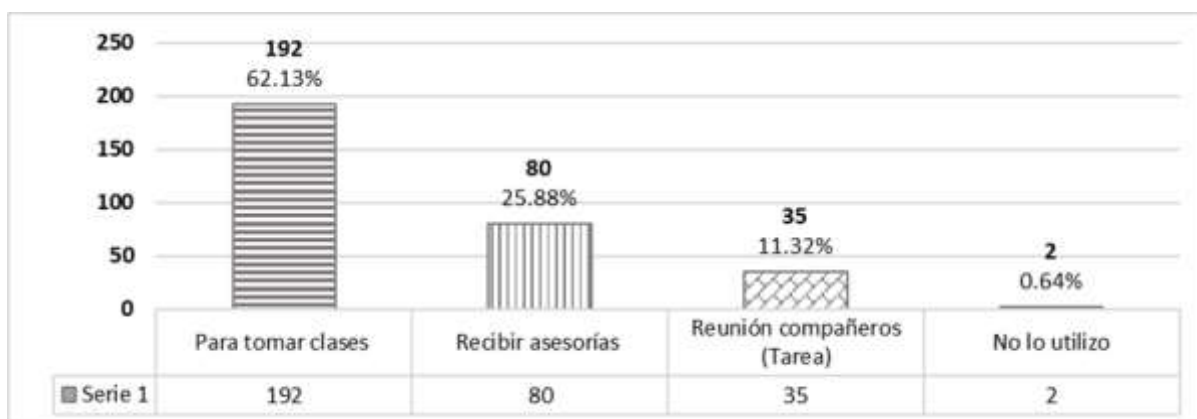
Posteriormente con la Figura 6, se muestran resultados a la pregunta que indagó en relación a los medios virtuales de comunicación más utilizados durante las clases a distancia. Dicha pregunta se formuló con respuestas múltiples. De esta manera y en orden de mayor reiteración: el 23.01% ocupa la plataforma de *Microsoft Teams* para conectarse a sus clases; el 20.36% ocupan la aplicación de *Google Meet*; el 15.76% ocupan *WhatsApp*; el 13.80% ocupa la plataforma *Mindbox*; el 10.73% mencionan que ocupan el correo electrónico como medio virtual de comunicación en el intercambio de información con sus profesores; el 1.25% menciona que ocupan la red social *Facebook*; y el 0.13% ocupan *Telegram* como red social y medio virtual de comunicación.

**Figura 6. Medios virtuales de comunicación**



Con la Figura 7, se profundizó en el uso de la herramienta para videoconferencias, considerando que ha sido un medio oficial por la institución de estudio.

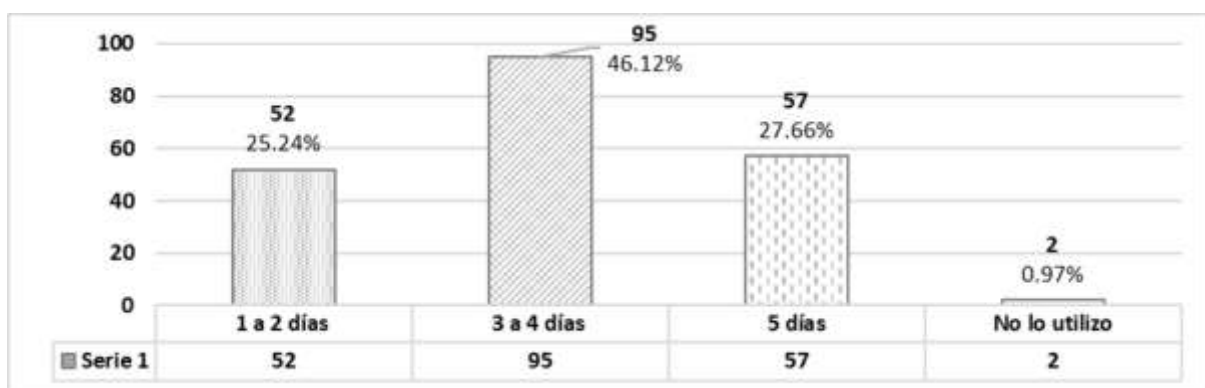
**Figura 7. Uso de las herramientas de videoconferencia**



De esta manera se tiene que: el 62.13% de alumnos mencionan que utilizan las herramientas de conferencia para tomar clases siendo este el porcentaje más alto; un total de 25.88% ocupan las herramientas de videoconferencia para recibir asesorías; el 11.32% lo utilizan para reunirse con sus compañeros; y por último, el 0.64% menciona que no las utiliza.

Como continuación de la pregunta anterior y para conocer cuántos días son los que los alumnos se conectan a sus clases virtuales, se interrogó en cuanto a la periodicidad. El 25.24% menciona que se conectan de 1 a 2 días a sus sesiones de videoconferencia por materia; el 46.12% menciona que se conectan de 3 a 4 días en sus sesiones virtuales; el 27.66% mencionan que se conectan los 5 días de clases: y el 0.97% menciona que no lo utilizan (ver Figura 8).

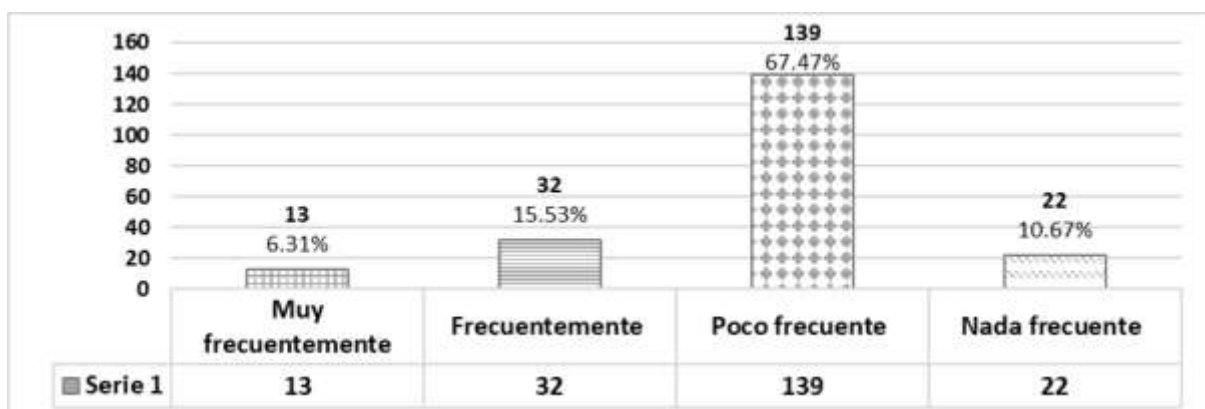
**Figura 8. Frecuencia semanal de conexión a las sesiones de videoconferencia por materia**



Para medir la frecuencia que el alumno tuvo en cuanto a inconvenientes académicos por la deficiencia del servicio de internet, como: faltar a las sesiones virtuales, no entregar trabajo o no haber realizado un examen, se realizó una interrogante con resultados de acuerdo a la Figura 9.

El porcentaje más alto es de 67.47% mencionando que ha sido poco frecuente; el 15.53% menciona que ha sido frecuentemente; el 10.67% menciona que ha sido nada frecuente; el 6.31% mencionan que ha sido muy frecuente los inconvenientes que han tenido a causa de la deficiencia del servicio de internet

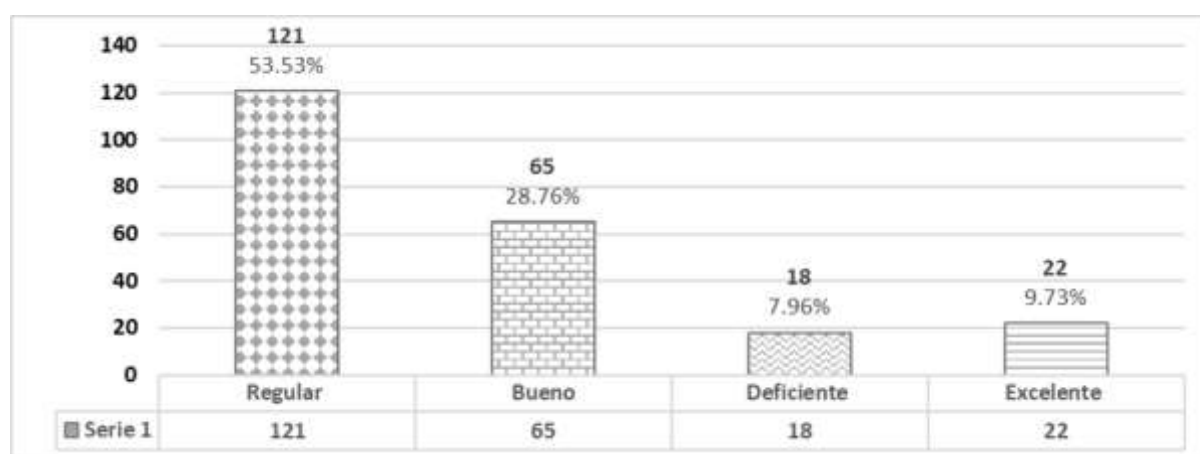
**Figura 9. Frecuencia de inconvenientes escolares por el servicio de internet**



Adicionalmente, los alumnos mencionan que han sentido frustración por la deficiencia del internet, ya que no les permite avanzar con sus actividades escolares, en ocasiones han llegado a reprobado un examen por no poder acceder a la plataforma *Moodle* del Instituto o durante su examen se quedan sin acceso a internet ocasionando que incumplan parcial o totalmente con un examen.

La Figura 10, es el resultado del cuestionamiento relativo a la autopercepción del aprendizaje escolar a través del uso de las TIC durante las clases virtuales. El 53.53% considera que su aprendizaje ha sido regular; el 28.76% considera que ha sido bueno en cuanto a aprendizaje, ya que se han acoplado a las clases virtuales; el 9.73% considera que su aprendizaje ha sido excelente, fomentando a ser alumnos autodidactas; y con menor preeminencia, el 7.96% mencionan que ha sido deficiente ya que no todos los temas quedaban entendibles en clases, tienen carga de trabajos por materia, o todo el día están frente a una computadora.

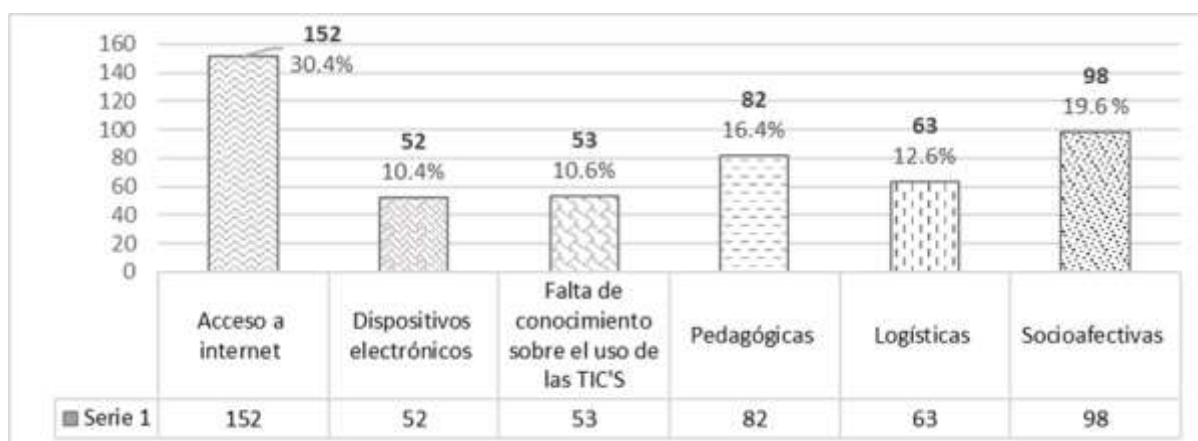
**Figura 10. Nivel de aprendizaje escolar a través del uso de las TIC**



Los alumnos se han enfrentado a una serie de problemáticas, todas pueden surgir un día a la semana o todas en un solo día, el alumno manifiesta que son puntos que se deben considerar como importantes ya que afectan a la salud física y mental.

El 30.4% menciona que la principal problemática que han tenido es el acceso a internet, ya que no les permite realizar sus actividades escolares, provocando que el alumno falte a clases y no entregue trabajos o tareas; el 19.6% menciona que han sido socio afectivas ya que han sentido tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, etc.; el 16.4% han tenido retos pedagógicos es decir falta de entendimiento a los temas durante las clases o fuera de clases, el 12.6% menciona que han sido logísticas al no tener un manejo de tiempo, horarios de clase, espacios para tomar clases; el 10.6% menciona que su principal problemática es la falta de conocimiento sobre el uso de las TIC ya que no era un tema primordial durante las clases, sin embargo, hoy conocer el cómo utilizar cada dispositivo permite realizar de manera eficiente las actividades escolares; y finalmente, el 10.4% menciona que su problemática es la falta de dispositivos electrónicos ya que, al no contar con el dispositivo electrónico no les permite acceder a sus clases virtuales (ver Figura 11).

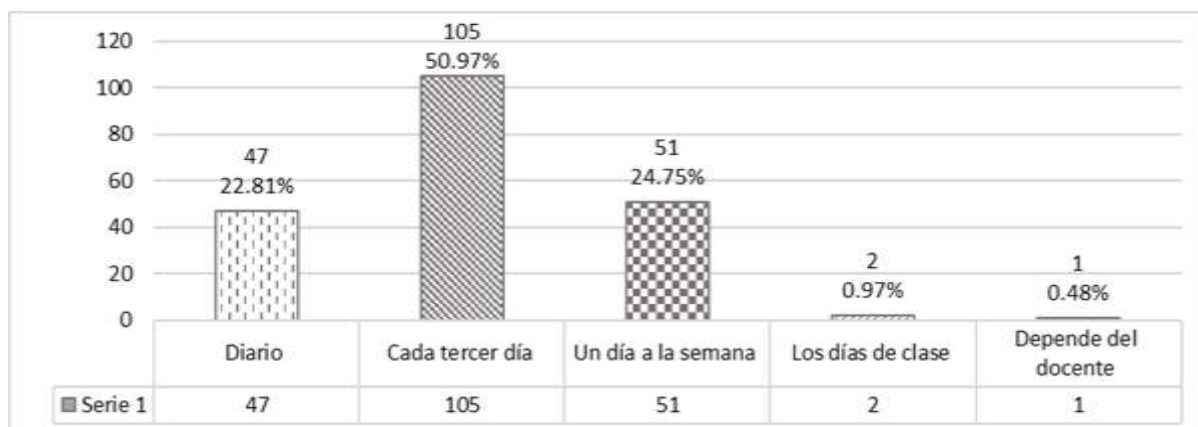
**Figura 11. Problemáticas durante las clases en línea**



Para conocer la frecuencia de comunicación entre docente y alumno, fue necesario establecer los siguientes rangos: diario, cada tercer día, un día a la semana y una opción de otro.

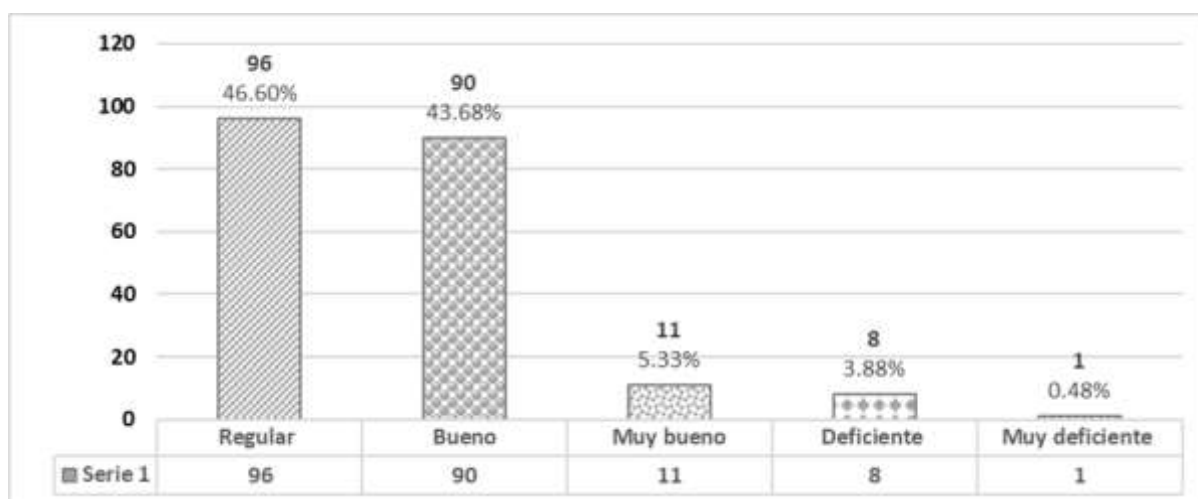
En orden de iteración: el 50.97% menciona que se comunican cada tercer día, considerando que dependiendo de los créditos es la interacción alumno-profesor; el 24.75% tienen comunicación un día a la semana con sus profesores; posteriormente, el 22.81% menciona que tienen comunicación diaria con sus profesores; y en las respuestas de la opción otros surgen las siguientes: el 0.97% menciona que se conectan los días de clase u horarios de clase y el 0.48% menciona que depende de cada docente o dependiendo de las actividades del curso abordado (ver Figura 12).

**Figura 12. Frecuencia de comunicación entre docente y alumno**



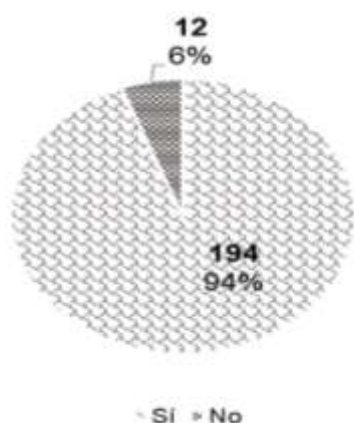
Los alumnos evaluaron el trabajo de los docentes en el uso de las TIC, utilizando la escala de Likert, en los siguientes rangos: regular, bueno, muy bueno, deficiente y muy deficiente, de esta manera: el 46.60% considera que ha sido regular el trabajo de los docentes en el uso de las TIC; el 43.68% menciona que ha sido bueno; el 5.33% menciona que ha sido muy bueno, el 3.88% deficiente; y el 0.48% muy deficiente. Es importante conocer estos datos, en la medida de identificar la satisfacción del alumno durante las clases virtuales (ver Figura 13).

**Figura 13. Evaluación del trabajo de los docentes en el uso de las TIC**



El último reactivo del instrumento, está vinculado a la necesidad de capacitaciones, muestra la importancia de cursos de actualización e instrucciones relativas al uso de las TIC. Se encontró que el 94% de alumnos mencionan que es necesario tomar cursos de conocimiento de las TIC; en contraste, con el 6% de alumnos consideran que no es necesario tomar cursos (ver Figura 14).

**Figura 14. Necesidad de tomar cursos de conocimiento de las TIC**



## CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación se logró, en el sentido de que se conocieron los factores contextuales que circundan el entorno donde el estudiante recibe las clases virtuales. Se destaca el hecho de que ya es evidente que la mayor parte de los discentes utiliza el teléfono celular como el medio preferido más práctico, económico y cotidiano. Concomitantemente, la contratación de un servicio de internet fue la estrategia a seguir, aunque, se resalta la precariedad del mismo.

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo educativo de los estudiantes -y no solo aquellos de nivel superior- son las condiciones físicas y materiales en que reciben las clases, que les permitan a través de una infraestructura y equipamientos pertinentes, recibir una educación de calidad

y con ello alcanzar el tan anhelado aprendizaje significativo para desarrollar y consolidar las competencias profesionales emanadas de los diferentes programas de estudio oficiales.

Un aspecto que sin duda no se puede soslayar, y que la pandemia deja al descubierto, es el hecho de que la habitabilidad de las regiones tiene que incrementarse, en el sentido de que sin equipamiento para el uso las TIC, aparejado con la infraestructura de internet de calidad, las clases a distancia o virtuales por más bondades que presenten, resultan ineficaces por los escenarios paupérrimos en cuanto a condiciones materiales de los que reciben la enseñanza.

Otros factores contextuales un tanto más intangibles, son los programas, aplicaciones y recursos digitales que usan los estudiantes, para lo cual se evidencian los de mayor preeminencia, clasificados en tres categorías: primero los de videconferencia, *Microsoft Teams* y *Google Meet*; luego de mensaje instantánea, *WhatsApp*; y por último, de plataforma de aprendizaje, *Moodle*. Estas son las herramientas que sin duda han resultado imprescindibles en el desarrollo educativo del Instituto Tecnológico de Tlaxiaco.

El seguimiento de las actividades académicas por parte de las autoridades educativas, particularmente con la estrategia de homogeneización aplicaciones informáticas, ha sido eficaz, permitiendo la consecución e incorporación de las TIC en el día a día de los implicados en la educación, no obstante, se tiene que continuar con un esfuerzo en la instrucción y capacitación para lograr el tránsito hacia la alfabetización digital.

El proceso de enseñanza aprendizaje se tiene que desarrollar de forma eficiente y eficaz, incorporando fundamentalmente el uso de las TIC, y en esta encomienda en la educación superior se considera el desarrollo de funciones híbridas, con horarios escalonados, de forma gradual y progresiva, y con aplicación conjunta de medidas sanitarias para continuar aminorando los efectos nocivos de la endemia de la Covid 19.

La reflexión permite sumar experiencias en la presente contingencia sanitaria, en razón de que permitió diagnosticar con relación a las condiciones o factores contextuales de los alumnos del Instituto Tecnológico de Tlaxiaco en el uso de las TIC.

Las TIC se renuevan de forma constante y su aplicación en diversas latitudes geográficas avanza rápidamente, esto implica, que cada día existen novedades en torno a su aplicación en diversos países, que han encontrado en su uso una serie de bondades que prueban en el desarrollo educativo de sus dicentes, por lo que se revela su importancia, relevancia, pero también transcendencia en la forma en que también como actores educativos se tendría que abordar la escuela, para que con ello, se puedan transitar hacia mejores escenarios no solo académicos, sino también de habitabilidad y de sociedades del conocimiento.

## Referencias

- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje* (Universidad de Valencia ed.). [www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf](http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf)
- Cabero, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*, en Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.
- Concepción García M.R. y Rodríguez Expósito, F. (2009). *Rol del Profesor y sus Estudiantes en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Uniautónoma, Barranquilla.
- De Vita Montiel, N. (2008). *Tecnologías de Información y Comunicación para las organizaciones del siglo XXI*. (Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo ed.). Cicag. vol. 5, núm. 01, pp.77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217615>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital algo más que ratones y teclas*. España, Editorial Gedisa.
- Ochoa, X., y Cordero, S. (2002). *Las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. En: [http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/modulo2/contenido\\_ii.htm](http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/modulo2/contenido_ii.htm)
- Pedró, F. (2007). *Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos*. OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 45. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie45a01.htm>
- Román, M., Cardemil, C., y Carrasco, A. (2011). *Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula*. *Rev. Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Torres Cañizález, P. C., y Cobo Beltrán, J. K. (2017). *Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación* (Universidad de los Andes ed.). *Educere*, vol. 21, núm. 68, pp. 31-40.
- Vallone, R. A. R., Vallone, C. P., y Biolatto, R. (2017). *Cambios sociales generados por las TIC's y su influencia en el paradigma educativo universitario*. Ponencia Mendoza. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=10503>
- Vega Noriega, J. Á., Rodríguez Carbajal, C. K., y Estrada Damian, M. F. (2009). *Variables de contexto asociadas al desempeño en educación media superior para el estado de Sonora*. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

## LA DESERCIÓN ESCOLAR DEBIDO AL COVID-19

Héctor Ruiz Ramírez<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-2889-2613

Gerardo Enrique del Rivero Maldonado<sup>2</sup>

ORCID: 0000 0002 8935-3935

### Resumen:

Al final del mes de marzo de 2020, México al igual que muchos países, decide cerrar total o parcialmente algunas actividades productivas y las instituciones impartidoras de educación, con el objetivo de proteger a la población de la pandemia generada por el COVID-19. El sector educativo fue tal vez el más afectado con el cierre prácticamente total de sus instituciones, trasladando la impartición de clases de manera presencial a la modalidad virtual o a distancia. Este trabajo hace un análisis de la deserción escolar que ha provocado la pandemia en el ámbito educativo, para lo cual se utiliza la estadística que trata este tema. El análisis es cuantitativo de tipo descriptivo, llegándose a la conclusión, de que la deserción escolar, siendo un problema que siempre ha existido, por la pandemia se ha visto fuertemente agravado.

**Palabras clave:** COVID-19, pandemia, deserción escolar, ciclo escolar, matrícula escolar.

### SCHOOL DROPOUT DUE TO COVID-19

#### Abstract

By the end of March 2020 Mexico just like many countries around the world chooses to partly or entirely close some productive activities along with educational institutions with the main objective to protect its residents from the pandemic caused by COVID-19. Educative sector might have been critically affected by closing all public and private institutions; moving face-to-face classes to a virtual method or the least taking these from a distance. This writing pretends to look into school dropout due to the COVID-19 pandemic taking into consideration the statistics generated by this health affair. The quantitative method is descriptive concluding that school dropout is a public problem that has always been there but on account of the present pandemic it has been gravely exacerbated.

**Key words:** COVID-19, pandemic, school dropout, academic year, school enrollment.

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Economía de la UAEMex. uaemherura@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Profesor de la Facultad de Economía de la UAEMex. gerardoenriquedelriveromaldonado@yahoo.com.mx

## **1. INTRODUCCIÓN**

En marzo de 2020 México decidió cerrar la mayoría de sus actividades con la finalidad de poderse proteger de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Dentro de este cierre generalizado destacaron las instituciones educativas, ubicándose el hecho a la mitad del ciclo escolar 2019-2020.

Al igual que México, otros países también se vieron forzados a cancelar actividades. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han señalado el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países, mencionando que hasta el mes de mayo de 2020, a nivel mundial, una cantidad mayor a los 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, habían dejado de tomar clases presenciales, de los cuales más de 160 millones estaban ubicados en América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha señalado que, pasado un año de la aparición de la pandemia, prácticamente el 50% de los estudiantes en el mundo continúan viéndose perjudicados por el cierre de las instituciones educativas (UNESCO, 2021).

México ha sido afectado en el ámbito escolar, entre otros más, por los efectos de la pandemia. Sin embargo, debido a la súbita aparición del problema, en la actualidad se cuenta con pocas estadísticas oficiales sobre el fenómeno, destacando las proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Es en este contexto, que el presente trabajo tiene como objetivo el describir la estructura del Sistema Nacional Educativo de México, la cual se toma como marco de referencia para analizar el efecto de la pandemia en la deserción escolar.

## **2. METODOLOGÍA**

El trabajo realizado es una investigación de tipo documental, enfocado fundamentalmente a la búsqueda de información en instituciones que han producido estadísticas que abordan el tema de los efectos del COVID-19 en el ámbito escolar, de manera especial en lo referente a la deserción escolar, por lo que, se fundamenta en estadísticas de la Secretaría de Educación Pública y en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que trata de medir la deserción escolar provocada por la pandemia. Así mismo, es de carácter descriptivo, ya que se ordena la información disponible sobre las características de la población objeto de estudio y es exploratoria debido a que se buscan los efectos de un fenómeno nuevo, como lo es el COVID-19 en la deserción de la población estudiantil.

## **3. EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN MEXICANO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR**

Los Subsistemas Básico, Medio Superior y Superior, tanto en las modalidades Escolar; No Escolarizada; y Mixta, integran al Sistema Educativo Nacional en México.

La Educación Básica se encuentra conformada por los niveles de Preescolar; Primaria; y Secundaria. El de Educación Media Superior, por el Bachillerato General; Bachillerato Tecnológico; Profesional Técnico; y Tecnólogo. A su vez el de Nivel Superior, por el Técnico Superior Universitario; Licenciatura; Especialización; Maestría; y Doctorado; así como por la educación normal en todos sus niveles y especialidades. La Capacitación para el Trabajo se ubica entre la Educación Secundaria y la Media Superior (SEP, 2021a).

La Educación Básica viene a ser el inicio de la formación. Normalmente las edades de los alumnos que cursan este nivel van en el nivel inicial de un mes y medio a 2 años; en el nivel Preescolar de 3 a 5 años; nivel Primaria de 6 a 11 años y nivel Secundaria de 12 a 14 años. En el nivel Medio Superior de 15 a 17 años. Nivel Superior de 18 a 23 años (SEP, 2021a).

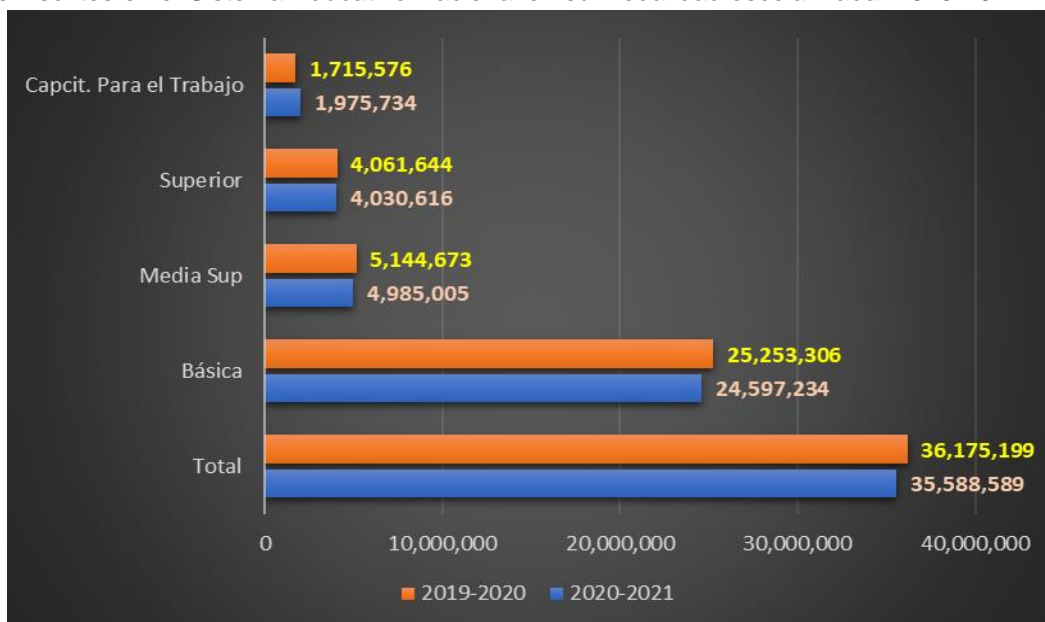
### 3.1 Matrícula Escolar

Del total de la matrícula escolar 2020-2021 que fue de 35,588,589 alumnos, es en el nivel básico donde se encuentra más de la mitad de la población estudiantil (69.15%) siguiéndole muy lejanamente el nivel medio superior (14.08%) y el nivel superior (11.12%).

Esta matrícula escolar fue inscrita en 261,101 escuelas, siendo atendidos los alumnos bajo el esquema a distancia debido a la pandemia, por 2.1 millones de profesores (SEP, 2021b).

#### Gráfica 1

Alumnos inscritos en el Sistema Educativo Nacional en su modalidad escolarizada. 2019-2021



Fuente: elaborado con base en (SEP, 2021c)

En cuanto al indicador de Cobertura, la SEP lo define como aquel que muestra la relación de los estudiantes que se inscriben en algún nivel educativo, con relación al grupo de edad típica determinada para cursarlo, en el ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad de educación superior escolarizada se registró una matrícula de 34.7%; en el nivel medio superior escolarizado el 74.7% y en la educación básica el 92% (SEP, 2021b). Este indicador muestra indirectamente los niveles donde se registra una mayor deserción escolar.

Ante la contingencia y el cierre de los espacios educativos por motivos sanitarios el reto fue el de continuar proporcionando educación no presencial a 35.6 millones de estudiantes con el apoyo de 2.1 millones de profesores. Una situación que tomó desprevenidos a autoridades educativas, docentes, alumnos y padres de familia, en la instrumentación de la educación a distancia o en línea.

### **3.2 Deserción Escolar y sus Causas**

El problema de la deserción escolar siempre ha existido en México, pero el Covid-19 lo ha profundizado.

La deserción escolar es un problema de múltiples dimensiones, donde sus principales causas suelen ser el trabajo infantil y el desempeño escolar del estudiante, lo que lleva a deficiencias en el aprendizaje, problemas en la alimentación y falta de oportunidades (Educo, 2021).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha señalado que en el abandono de la escuela subyacen aspectos diversos tales como los de carácter familiar relacionados con el ingreso, emocionales y de cultura, así como los que corresponden exclusivamente al propio sistema educativo (INEE, 2016).

La Secretaría de Educación Pública define la Deserción Escolar como el “Número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar, por cada 100 alumnos que se matricularon al inicio de cursos de ese mismo nivel educativo” (SEP, 2021a, pág. 6).

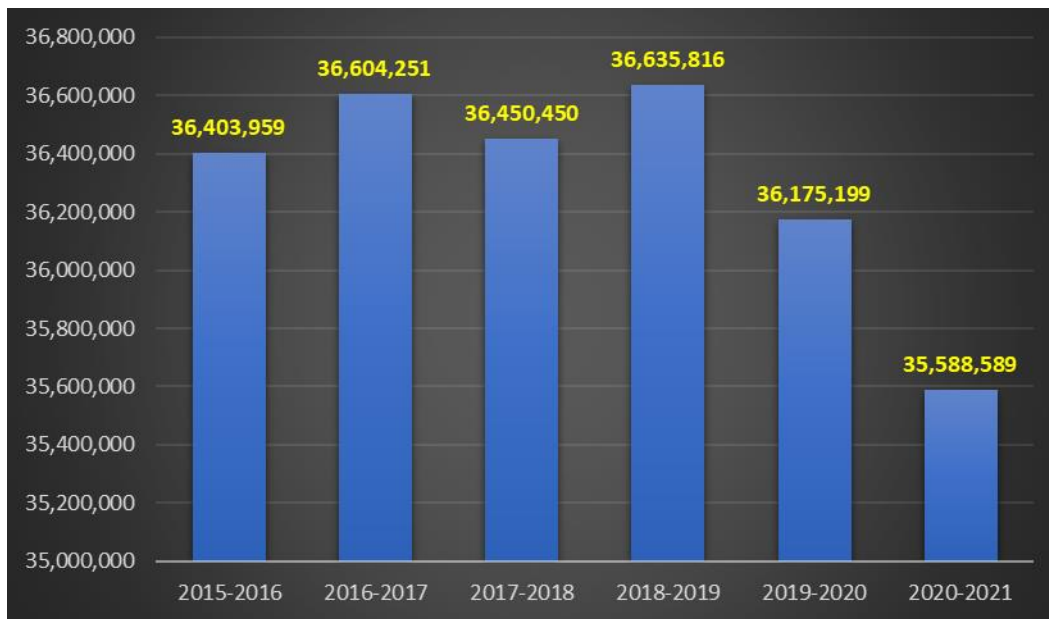
Con base en la estadística de la Secretaría de Educación Pública se puede afirmar que la Eficiencia del Sistema Educativo Escolarizado es muy baja, ya que, siguiendo el tránsito escolar, de 100 alumnos que ingresaron a Primaria en el ciclo escolar 2004-2005, 95 de ellos egresaron, matriculándose 92 en el nivel de Secundaria en el ciclo escolar 2010-2011, habiendo egresado 78 alumnos. En el ciclo escolar 2013-2014, se matricularon en Bachillerato 81 alumnos, egresando 53. En el ciclo escolar 2016-2017 se inscribieron 39 en el Nivel de Licenciatura, habiendo egresado 26 alumnos (SEP, 2021a). En conclusión, solamente el 26% de los alumnos que ingresan al nivel básico, logran terminar sus estudios de licenciatura.

En el ciclo escolar 2020-2021, que fue el periodo donde con mayor intensidad se ha sentido hasta el momento la pandemia, de acuerdo con información de la SEP, la matrícula en escuelas públicas fue de 1.6 puntos porcentuales mayor a la observada en el ciclo escolar anterior (86.6%), mientras que en las escuelas privadas se registró una disminución con idéntica cifra. Este cambio se mostró de manera más

clara en educación preescolar (4.5 puntos porcentuales) y en educación media superior (2.6 puntos porcentuales) (SEP, 2021b). La transferencia de alumnos de la escuela privada a la pública es muy probable que se explique como efecto de la pandemia, ya que, al cerrar muchas actividades económicas, padres de familia afectados vieron disminuidos o anulados sus ingresos en su fuente de trabajo habitual, llevándolos a la insolvencia.

**Gráfica 2**

Alumnos matriculados en el Sistema Educativo Nacional en su Modalidad Escolarizada. 2015-2021



Fuente: elaborado con base en (SEP, 2021c)

La cifra de matrícula total de alumnos en la modalidad escolarizada del Sistema Educativo Nacional (gráfica 2) muestra una caída de 586,610 alumnos al pasar de la cifra de 36,175,199 en el ciclo escolar 2019- 2020, a la cantidad de 35,588,589 alumnos en el ciclo escolar 2020-2021. Seguramente, esta fuerte disminución de más de medio millón de alumnos se debe a las consecuencias sufridas por el COVID-19.

**Tabla 1**

Variación en alumnos matriculados en el Sistema Educativo Nacional en su Modalidad Escolarizada. 2019-2021

Nivel	2019-2020	2020-2021	Diferencia
Básica	25,253,306	24,597,234	-656,072
Media Superior	5,144,673	4,985,005	-159,668
Superior	4,061,644	4,030,616	-31,028
Cap. Para Trabajo	1,715,576	1,975,734	260,158
<b>Total</b>	<b>36,175,199</b>	<b>35,588,589</b>	<b>-586,610</b>

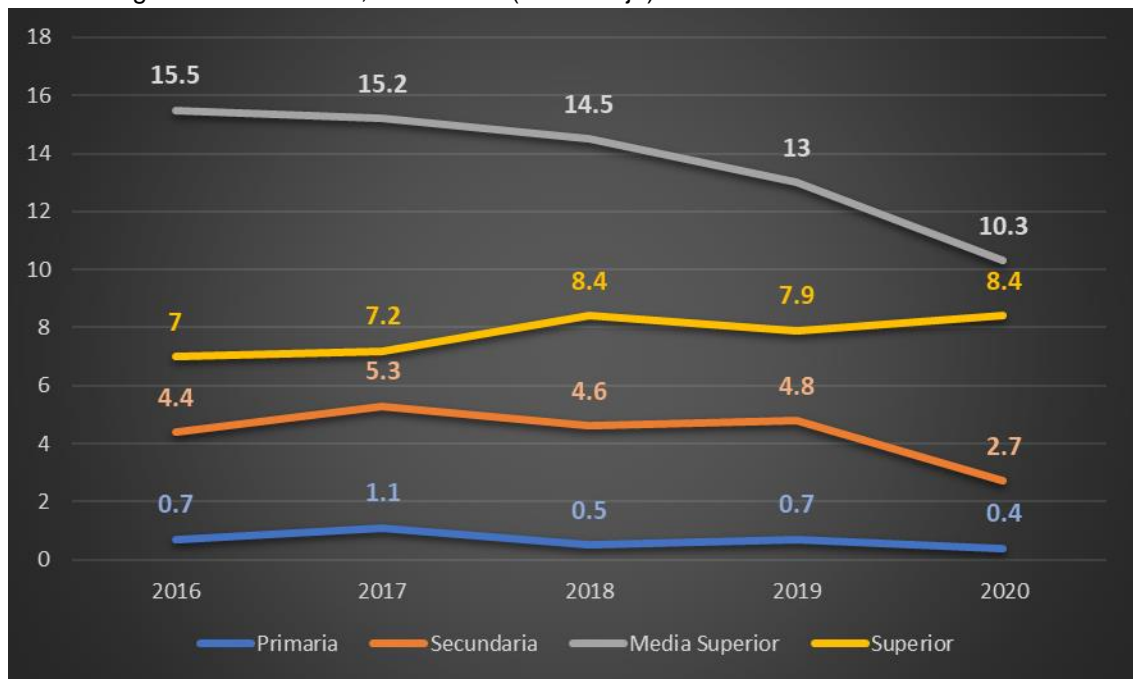
Fuente: elaborado con base en (SEP, 2021c)

La mayor caída se observa en el nivel Básico con una disminución de 656, 072 alumnos, en el nivel Medio Superior con 159,668 alumnos y en el nivel Superior con 31,028 alumnos. Solamente el nivel de Capacitación para el Trabajo registró un incremento de 260,158 (tabla 1).

La Deserción Escolar tradicionalmente ha sido muy superior en el nivel medio superior, que fue en el año de 2019 de 13%, mientras que a nivel superior fue de 7.9%, a nivel de secundaria 4.8% y en primaria 0.7%. Para el año 2020 los porcentajes fueron de 10.3%, 8.4%, 2.7% y 0.4%, respectivamente (gráfica 3). Debido a que el dato de 2021 aún no se encuentra disponible, es muy probable que una vez que aparezca refleje el impacto negativo de la pandemia.

**Gráfica 3**

Abandono escolar según nivel educativo, 2016-2020 (Porcentaje)



Fuente: elaboración propia con base en (GM, 2021)

Con el objetivo de recabar información con relación al impacto que se tuvo en el sector educativo debido a la cancelación de clases presenciales, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) levantó en el último bimestre de 2020 la “Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)”. Esta encuesta referida los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 fue dirigida a personas de 3 a 29 años.

Los resultados de la encuesta registraron que alrededor de tres quintas partes del rango de población objeto de estudio, estuvo matriculada en el ciclo escolar 2019-2020, no habiéndolo terminado el 2.2%, es decir, 740,000 alumnos, de los cuales tres quintas partes no lo concluyeron por alguna causa relacionada con el COVID y casi una décima parte por falta de dinero o recursos (INEGI, 2021).

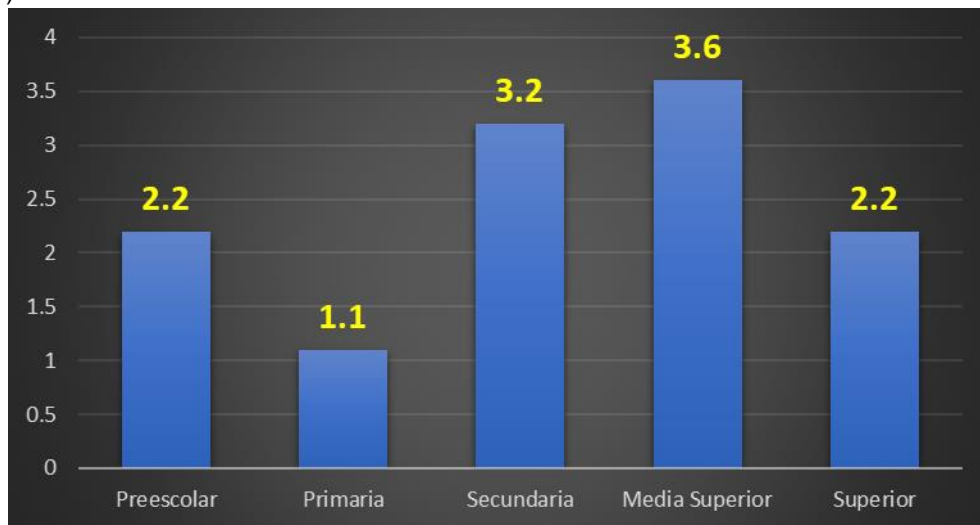
El COVID-19 tuvo una gran afectación los alumnos que estuvieron inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, ya que en todos los niveles educativos se observó su no conclusión, ubicándose en primer lugar el nivel Medio Superior con el 3.6%, seguido del nivel de Secundaria con 3.2%. Por su parte tanto el nivel Superior como el nivel Preescolar registraron el mismo porcentaje de 2.2% y el nivel de Primaria fue el menos afectado con el 1.1% (gráfica 4).

Por motivos de edad, es más frecuente el apoyo escolar de los padres hacia sus hijos estudiantes en Primaria por lo que el resultado comentado puede ser el reflejo de ello. Stoiljković (2020) ha hecho éndasis en lo trascendente que es la ccooperación entre padres de familia y profesores.

La cifra de 1.8 millones de estudiantes corresponde a quienes no concluyeron debido al COVID-19 el ciclo escolar 2019-2020 o debido a la carencia de recursos económicos (INEGI, 2021).

#### Gráfica 4

Estudiantes matriculados, por nivel en el ciclo escolar 2019-2020 que no concluyó el año escolar (porcentaje)



Fuente: elaboración propia con base en (INEGI, 2021)

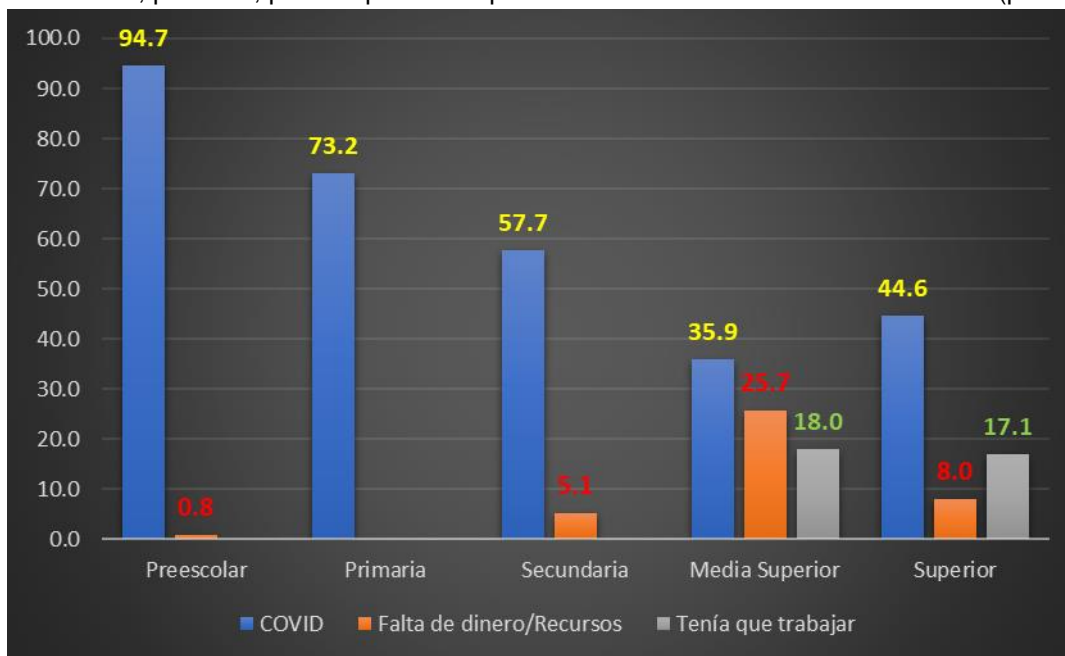
Durante el ciclo escolar 2019-2020 en el nivel preescolar, el 94.7% de los matriculados no pudieron terminarlo debido al COVID. En primaria la cifra ascendió a 73.2%, en secundaria a 57.7%, en el nivel medio superior a 35.9% y en el nivel superior a 44.6% (gráfica 5).

En el Nivel Medio Superior el 25.7%, en el Superior el 8% y en el de Secundaria el 5.1% fueron los porcentajes registrados para aquellos alumnos cuya principal causa de deserción fue la falta de recursos monetarios (gráfica 5).

Oro motivo muy importante de la deserción escolar fue la necesidad de trabajar, registrándose el 18% en el nivel Medio Superior y el 17.1% en el Superior (gráfica 5).

### Gráfica 5

Principales causas, por nivel, por las que no fue posible concluir el ciclo escolar 2019-2020 (porcentaje)



\*La suma de porcentajes es mayor al 100% debido a que fue posible señalar más de una causa

Fuente: elaboración propia con base en (INEGI, 2021)

### 3.3 Causas de la No Matriculación en el Ciclo Escolar 2020-2021

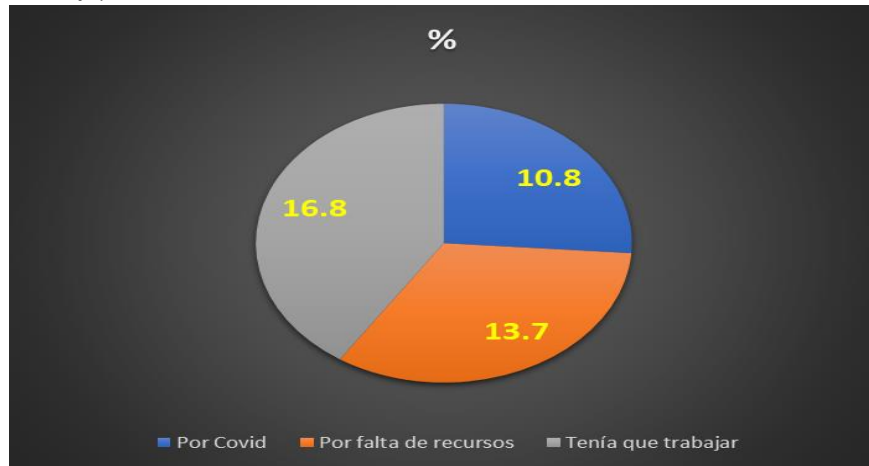
Daba comienzo el nuevo ciclo escolar 2020-2021 y la pandemia no cedía, observándose un nuevo brote, por lo que la Secretaría de Educación Pública decidió que no se podía regresar a las clases presenciales, por lo que se continuó con el esquema a distancia.

Los efectos nocivos del COVID ya se registraban en la matriculación en el ciclo escolar debido que se calculó que 2.3 millones de estudiantes no estuvieron inscritos por situaciones derivadas de la pandemia y que casi 3 millones no lo hicieron porque carecían de recursos monetarios. También debido de la falta o escasez de ingresos, 302 mil alumnos al no tener forma de sufragar los gastos escolares, o por alguna otra razón, abandonaron la escuela privada y se inscribieron a una institución pública y 285 mil alumnos de la pública a la privada (INEGI, 2021). La transferencia mostró un saldo positivo de 17 mil alumnos a favor de las instituciones públicas. Estas causas concuerdan con los hallazgos del estudio realizado por Shami-Iyabo (2020).

El 17% de los estudiantes no matriculados fue debido la urgencia de trabajar. Como motivo principal el 14% señaló a la falta de recursos, aunque ambas razones están estrechamente relacionadas. En tercer lugar, con 11% aparece el COVID como razón de la deserción escolar (gráfica 6).

### Gráfica 6

Estudiantes no matriculados en el ciclo escolar 2020-2021 por COVID, falta de recursos o porque tenían que trabajar (porcentaje)



Fuente: elaboración propia con base en (INEGI, 2021)

La falta o suficientes ingresos en las familias mexicanas provocaron que algunos estudiantes no tuvieran la posibilidad de compra de la infraestructura de bienes y servicios necesarios para tomar las clases en línea, tales como una computadora, teléfono celular y su gasto periódico por el uso de datos. Habría que adicionar la situación de que en ocasiones el equipo de cómputo existente en el hogar debía de compartirse entre varios miembros de la familia y en muchas ocasiones en el mismo horario.

Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2021) afirman que la pandemia ha obligado a los alumnos a enfrentar problemas tales como dependencia, aislamiento social y en muchos casos falta de recursos para hacer frente a los gastos que se derivan de este nuevo escenario.

### Gráfica 7

Motivos para no matricularse en el ciclo escolar 2020-2021 (Porcentajes)



Fuente: elaboración propia con base en (INEGI, 2021)

Aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes (27%) señalaron que no se matricularon porque las clases en línea no son de mucho apoyo para aprender. Esta posición concuerda con Purwadi y otros (2021) que encontraron que la percepción de parte de los estudiantes sobre la educación en línea, es ineficaz. En otras razones de los estudiantes de la no matriculación sobresale que una cuarta parte de ellos señalaron que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin empleo; y el 22% porque no tienen computadora, algún otro dispositivo o conexión a internet; solamente el 2.3% mencionó la enfermedad por COVID como motivo.

#### **4. CONCLUSIÓN**

Con la pandemia se vio afectada la forma tradicional de impartir la enseñanza, continuando la actividad educativa en línea para tratar de evitar o aminorar un retroceso en el proceso de aprendizaje.

La pandemia provocada por el COVID-19 vino a afectar a la gran mayoría de los habitantes del orbe en diversas actividades, destacando entre ellas la referida a la educación. En México, dentro de este ámbito provocó la amplificación del problema de deserción escolar existente, al hacerlo más agudo. La propia enfermedad pandémica, falta de recursos o de ingresos, necesidad de trabajar o poco interés en las clases en línea, fueron algunos detonantes de la no matriculación de los estudiantes.

La actual experiencia ha llevado a considerar en algunos casos, la posibilidad de llevar a cabo una educación a distancia, o una educación híbrida. Seguramente el futuro nos depara el acercarnos más a esta posibilidad ante el vertiginoso desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Ante situaciones de emergencia, por diversas causas, que impidan el acudir a clases presenciales, se ha considerado el acceder temporalmente al esquema de educación a distancia, una vez que este ha sido probado por la emergencia, debido a que se cuenta con una mayor experiencia en su utilización.

Se hace necesario desde ahora y no esperar a una nueva situación como la que se presentó, el capacitar tanto a los alumnos como a los docentes en el uso de plataformas educativas, ya que este proceso se tuvo que aprender sobre la marcha. Aunado a ello, se deberá fortalecer la infraestructura relacionada con las TIC y facilitar el acceso a la misma.

Resulta muy importante que en las decisiones que pudieran tomarse en modelos de educación a distancia habría que tener en cuenta la complejidad que representan los diferentes niveles escolares, ya que no debería ser el mismo criterio o método para alumnos, por ejemplo, de nivel primaria donde el apoyo de profesores, padres de familia o tutores es fundamental, que para alumnos del nivel universitario.

## Trabajos citados

- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2021). *El burnout académico y la intención de abandono de los estudiantes de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa, 2021, VOL. 26, NÚM. 90, PP. 663-689: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-663.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO). (Agosto de 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Obtenido de Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura : [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Educo. (Marzo de 2021). *COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. Diagnóstico de un año de pandemia*. Obtenido de Educo: [https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/7434\\_d\\_informe-educo-covid-19.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/7434_d_informe-educo-covid-19.pdf)
- Gobierno de México (GM). (Septiembre de 2021). *Tercer Informe de Gobierno 2020-2021*. Obtenido de Gobierno de México. Presidencia de la República: <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/5b8e7a983a893dfcbcd02a8e444abfb44.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (Septiembre de 2016). *ESTUDIO SOBRE LAS INTERVENCIONES PARA ABATIR EL ABANDONO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (marzo de 2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovied\\_ed\\_2020\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovied_ed_2020_presentacion_resultados.pdf)
- Purwadi, & al., e. (27 de junio de 2021). *Student Perceptions of Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Indonesia: A Study of Phenomenology*. Obtenido de European Journal of Educational Research. Volume 10, Issue 3, 1515 - 1528: [https://pdf.eu-jer.com/EU-JER\\_10\\_3\\_1515.pdf](https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_10_3_1515.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (Agosto de 2021a). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2020\\_2021\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1o. de Septiembre de 2021b). *Tercer Informe de Labores 2020-2021*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021c). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Shami-Iyabo, M. (Septiembre de 2020). *Ethical Concerns of School Closures for Low-Income School Aged Children*. Obtenido de VOICES IN BIOETHICS Vol. 6 (2020): <https://journals.library.columbia.edu/index.php/bioethics/article/view/7057>
- Stoiljković, Č. (9 de diciembre de 2020). *The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Educational Work of Kindergarten Teachers*. Obtenido de International Journal of Cognitive Research in Science,

Engineering and Education (IJCRSEE). Vol. 8 No. 3. 123-133.:  
<https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/509/505>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021).  
*Interrupción y respuesta educativa*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la  
Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

## CONTENIDO MÁS PEDAGOGÍA MÁS TECNOLOGÍA: CONSTRUCCIÓN DE UN RECURSO DIDÁCTICO DIGITAL

**Josefina Hernández Jaime**

Instituto Politécnico Nacional, México  
johernandezja@ipn.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8299-3736>

**Eduardo Rodríguez Flores**

Instituto Politécnico Nacional, México  
erodrigrezf@ipn.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0562-2282>

**Yasmín Ivette Jiménez Galán**

Instituto Politécnico Nacional, México  
yjimenezg@ipn.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0575-7283>

### Resumen

A raíz de la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV2 (covid-19), en todos los sectores de la economía, se han acentuado los cambios en las formas de trabajar y de comunicarse. Específicamente en algunas instituciones del sector educativo en las que, a causa de la pandemia, se han estado impartiendo clases no presenciales se ha decidido continuar con las clases, pero ahora en una modalidad híbrida, lo que conlleva nuevos retos y en muchos casos una nueva experiencia. Este trabajo tuvo como objetivo la construcción del recurso didáctico digital (RDD) Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales como apoyo didáctico, en las clases en modalidad híbrida, de la unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales que se imparte en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Después de realizar un análisis documental y con fundamento en una investigación aplicada se construyó el RDD. Dicha construcción está apegada a los criterios exigidos y evaluados por la Dirección de Educación Virtual (DEV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que se enfocan fundamentalmente en cuatro aspectos: pedagógicos, editoriales, gráficos y técnicos.

Palabras clave: *Covid-19, modalidad híbrida, recursos didácticos digitales, educación superior.*

### Abstract

As a result of the SARS-CoV2 (covid-19) virus disease, changes in the ways of working and communicating have been accentuated in all sectors of the economy. Specifically, in some educational institutions where, because of the pandemic, non-classroom classes have been taught, it has been decided to continue with the classes but now in a hybrid modality, which brings new challenges and in many cases a new experience. The objective of this work was the construction of the digital didactic resource (RDD) Unit 5: methods of evaluation of investment projects of the UA Business Finance as a didactic support, in the classes in hybrid modality, of the learning unit Business Finance taught at the Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) of the Instituto Politécnico Nacional (IPN). After conducting a documentary analysis and based on applied research, the RDD, was constructed. This construction is attached to the criteria required and evaluated by the Directorate of Virtual Education (DEV) of the National Polytechnic Institute (IPN), wich focus mainly on four aspects: pedagogical, editorial, graphic and technical.

Keys words. *Covid-19, hybrid modality, digital didactic resources, higher education.*

## 1. Introducción

Derivado de la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV2 (covid-19), las Instituciones educativas se vieron en la necesidad de transitar drásticamente de clases presenciales a clases virtuales. A casi dos años de confinamiento las instituciones educativas están explorando otras alternativas que satisfagan las necesidades de sus estudiantes (Fullan, Quinn, Drummy y Gardner, 2020). Una de dichas alternativas se centra en lo que algunos autores han denominado ambientes híbridos de aprendizaje, modelo híbrido o educación híbrida, por mencionar algunos términos.

De acuerdo con Rama (2021) la “educación híbrida” es una expresión que requiere aún de muchas definiciones y precisiones; pero que, en palabras del mismo Rama “ilustra que la pandemia, el encierro forzoso y la distancia social, permitieron poner en práctica una combinación virtuosa de la educación presencial y la educación virtual” (p. 9).

Con los ambientes híbridos de aprendizaje se intenta combinar el modelo tradicional de aprendizaje, en el que la instrucción es cara a cara, con el sistema e-learning en donde la instrucción es mediada por las tecnologías de la información y la comunicación aprovechando las posibilidades que ambos ofrecen (Osorio, 2010); es decir, el modelo híbrido combina lo mejor del aprendizaje en la escuela y a distancia, con el compromiso digital (Fullan *et al.*, 2020).

Realizar la transición de un ambiente presencial a uno virtual y ahora de virtual a un ambiente híbrido, exige nuevamente hacer ajustes en la parte didáctico – pedagógica de la adaptación de los contenidos temáticos, así como en el rediseño de las estrategias de enseñanza – aprendizaje. En este nuevo escenario los docentes deben impartir su curso a sus alumnos independientemente si estos se encuentran o no físicamente en el aula, lo que implica diseñar estrategias orientadas a mantener involucrados a todos los estudiantes. En este sentido, se requiere garantizar que los estudiantes tengan acceso en todo momento a los contenidos temáticos y a los materiales del curso, que estos se encuentren organizados en un formato lógico y secuencial que sea muy fácil de seguir por el estudiante; y desde luego que también se acompañe de un diseño instruccional muy claro y preciso. Tal y como lo expresan DiPietro *et al.*, 2008; Evans *et al.*, 2007; Levy, 2003 (citados en Boahen, 2013) el diseño del curso debe centrarse en la forma más sencilla de transmitir el contenido y debe ser transparente para los alumnos.

Por lo antes expuesto, el objetivo de este trabajo fue la construcción del recurso didáctico digital (RDD) Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales, como apoyo didáctico en las clases en modalidad híbrida.

De acuerdo con Fernández, Domínguez y de Armas (2013) un material didáctico digital es un recurso en formato digital utilizado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para la Dirección de Educación Virtual (DEV) del IPN (2022), un recurso didáctico digital (RDD) se define como todo aquel contenido educativo presentado en formato digital, que sirve como sustento y/o soporte pedagógico para promover el aprendizaje en sus diferentes modalidades: escolarizada (presencial), no escolarizada (abierta, a distancia, virtual) y mixta.

Por lo tanto, se puede afirmar que la incorporación de recursos didácticos digitales representa un apoyo educativo muy útil en aras de facilitar y enriquecer los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la eficacia de estos recursos dependerá en gran medida de la manera en la que el profesor oriente su uso en el marco de la estrategia didáctica que está utilizando (Marquès, 2011).

### *1.1 Situación problemática*

Actualmente en algunas unidades académicas del IPN se están impartiendo clases en una modalidad híbrida, lo que para muchos docentes y estudiantes ha representado una nueva experiencia y sobre todo nuevos desafíos. De acuerdo con el Plan integral de regreso a las actividades (PIRA) de la ESCOM, se dividió a los estudiantes en dos bloques de acuerdo con su primer apellido, el primer bloque (apellidos A a L) y el segundo bloque (apellidos M a Z). El estudiantado de cada bloque se va alternando, mientras los de un bloque están en clases presenciales los del otro bloque están trabajando las unidades de aprendizaje en forma no presencial.

Derivado de la pandemia y en apoyo a la economía familiar hay estudiantes que se han visto en la necesidad de trabajar y no pueden asistir a algunas clases o asisten, pero están conectados en sus dispositivos móviles atendiendo reuniones o algún otro asunto laboral; otros no asisten por diversos problemas de salud principalmente por covid-19.

En cuanto a los alumnos que se quedan en casa algunos no cuentan con el equipo necesario para conectarse a las clases en línea o bien tienen problemas de conectividad y en otros casos están al cuidado de algún familiar enfermo, lo que les dificulta en algunos momentos tomar sus clases. Por lo antes descrito y como apoyo al estudiante en su proceso de aprendizaje y al docente en su proceso de enseñanza el objetivo de este trabajo fue la construcción del recurso didáctico digital (RDD) Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales como apoyo didáctico, en las clases en modalidad híbrida, de la unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales que se imparte en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

## **2. Resultado (descripción del recurso didáctico digital)**

El RDD Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales es un sitio web en donde el estudiante podrá encontrar el desarrollo de los contenidos de dicha unidad temática.

El RDD fue evaluado por una comisión de profesores de la academia de Proyectos Estratégicos y Toma de Decisiones (academia a la que pertenece la UA Finanzas Empresariales), y posteriormente ya con el visto bueno de la academia fue evaluado por la Dirección de Educación Virtual (DEV) del IPN considerando criterios pedagógicos, editoriales, gráficos y técnicos.

## Descripción del recurso didáctico digital

El RDD cuenta con una página principal en la que se pueden visualizar, en la parte superior, el nombre del RDD; en la parte inferior la leyenda de curaduría de contenidos, así como la licencia creative commons y, en la parte central los siguientes botones de navegación: bienvenida, unidad de competencia, metodología, evaluación de los aprendizajes, contactos, requerimientos, manual de usuario, contenidos, material de apoyo, glosario y referencias tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Página principal del RDD

Recurso Didáctico Digital

Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales

Contenidos Material de apoyo Glosario Referencias

Bienvenida

Unidad de competencia

Metodología

Evaluación de los aprendizajes

Contactos

Requerimientos

Manual de usuario

Estimados alumnos y alumnas de la unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales, perteneciente al segundo semestre del programa académico de Ingeniería en Inteligencia Artificial y al tercer semestre de los programas académicos de Ingeniería en Sistemas Computacionales y de Licenciatura en Ciencia de Datos que se imparten en diferentes campus del Instituto Politécnico Nacional, sean bienvenidos a este recurso didáctico digital denominado: Recurso Didáctico Digital Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales, el cual se construyó como apoyo para facilitar el logro de los aprendizajes esperados.

Nuestra intención es que utilices esta herramienta digital en tu proceso de aprendizaje y sobre todo que disfrutes de esta experiencia didáctica ¡te deseamos el mayor de los éxitos!

**Bienvenidos**

Este recurso didáctico digital fue elaborado por curaduría de contenidos con información adaptada y recuperada de manera intacta de obras de distintos autores, por consiguiente, son citados en el apartado referencias y con su respectiva referencia a lo largo de los textos, respetando así, su autoría para el desarrollo de este recurso.

Recurso Didáctico Digital Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales por M. en A. Eduardo Rodríguez Flores, M. en C. Josefina Hernández Jaime & Dra. Yasmín Ivette Jiménez Galán se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)  
Basada en una obra en <https://ssolabts.itubio/index.html>

Fuente: elaboración propia (2022)

A continuación, se describen brevemente los botones de navegación que se encuentran en la parte izquierda (organizados en forma vertical) del RDD:

- Bienvenida. Es la primera sección que el estudiante lee; recibe la bienvenida y podrá visualizar el propósito del recurso didáctico digital (RDD).
- Unidad de competencia. Precisa los aprendizajes esperados, mismos que se explicitan en el programa sintético de la unidad de aprendizaje.
- Metodología. En este apartado el estudiante encontrará: información sobre cómo se va a usar el RDD y cuál será la dinámica de trabajo al ir abordando los contenidos; los aprendizajes esperados; lo que se espera de él en cuanto a su desempeño y la descripción de lo que contiene cada uno de los botones de navegación: contenido, material de apoyo, glosario y referencias.
- Evaluación. Al hacer clic en este botón el estudiante podrá visualizar la cantidad y el tipo de actividades que realizará y el valor que cada una tiene para su evaluación.
- Contactos. Se muestran los datos de contacto del equipo de docentes que participaron en el diseño y en la construcción del RDD.
- Requerimientos. Se especifican los requerimientos técnicos para acceder y hacer uso del RDD.

En cuanto a los botones de navegación que se encuentran en la parte superior, acomodados en forma horizontal, se encuentran:

- Contenidos. Al hacer clic en este botón de navegación lo primero que aparecerá será una breve introducción a la unidad temática (figura 2), con la que se intenta contextualizar al estudiante y despertar su interés por los temas. El estudiante encontrará el desarrollo y la explicación de cada uno de los temas y subtemas (figura 3), al final de estos y con el propósito de poner en práctica lo aprendido podrá realizar ejercicios interactivos (figura 4) que no tendrán valor para la evaluación. Adicionalmente, podrá visualizar botones en los que al hacer clic se pueden consultar o bien descargar un formulario y las actividades de aprendizaje a desarrollar (figura 5). Cada actividad cuenta con un encabezado, un número de actividad y título; datos (nombre del estudiante, fecha y grupo); la especificación de si tiene o no valor en la evaluación (figura 6); instrucciones detalladas y si fuera el caso se explicitan los criterios de evaluación.

Cabe mencionar que se intentó diseñar actividades de aprendizaje contextualizadas y pertinentes en las que los estudiantes articulan y ponen en práctica aquello que han aprendido.

Figura 2. Contenidos

Recurso Didáctico Digital

Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales

Introducción

Las personas en su vida diaria tienen diferentes necesidades que pueden satisfacerse con una gran variedad de bienes y servicios, los cuales surgen a partir de los proyectos de inversión. Si se emprende un negocio sin previo análisis y evaluación se corre el riesgo de no recuperar la inversión e inclusive llegar a perderla. En esta unidad temática aprenderás, por un lado, a aplicar los métodos de evaluación de proyectos, y por el otro, a interpretar los resultados con base en los criterios de decisión de cada uno de los métodos que orientan a la toma de decisiones acerca de si aceptar o rechazar un proyecto de inversión.

Recurso Didáctico Digital Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales por M. en A. Eduardo Rodríguez Flores, M. en C. Josefina Hernández Jaime & Dra. Yvonne Jettie Jiménez Galán se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)  
Basada en una obra en <https://sciendo.ejournals.org/index.html>

Fuente: elaboración propia

- Material de apoyo. En esta sección están disponibles un formulario, diapositivas en PowerPoint y las actividades de aprendizaje a desarrollar en la unidad temática (figura 4).
- Glosario. En esta sección al teclear algún término (incluido en este RDD) relacionado con el tema proyectos de inversión se mostrará su significado debidamente referenciado.
- Referencias. Se enlistan las referencias consultadas, con base en las cuales se desarrollaron los contenidos de la unidad temática.

Figura 3. Explicación del tema o subtema seleccionado

The screenshot shows a digital didactic resource interface. At the top left, there are logos for UNAM and ESCOM. The title 'Recurso Didáctico Digital' is at the top right. Below it, the unit is identified as 'Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales'. A navigation bar contains icons for Home, Contents, Support Material, Glossary, and References. A sidebar menu on the left lists: 'Introducción', '5.1 Los proyectos de inversión' (highlighted), '5.2 Proceso de preparación y evaluación de proyectos', and '5.3 Métodos de evaluación financiera de proyectos de inversión'. The main content area displays the title '5.1 Los proyectos de inversión' and introductory text: 'Antes de abordar el tema proyectos de inversión, es necesario que tengas una idea clara de lo que es un proyecto. Del término proyecto existen tantas definiciones como autores al respecto, a continuación encontrarás dos de ellas: Proyecto "Proyecto es un esfuerzo temporal que se lleva a cabo para obtener un producto, servicio o resultado único" (Guía del

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Ejercicio interactivo

The screenshot shows an interactive exercise with two questions. The first question is '¿Cuál es el periodo de recuperación de la inversión (PRI) del proyecto B?' with input fields for 'años' and 'meses'. The second question is 'Utilizando el método del PRI ¿Cuál proyecto es el más conveniente?' with buttons for 'Proyecto A' and 'Proyecto B'. Both questions have a star icon with a hand cursor next to them, indicating they are interactive.

Fuente: elaboración propia (2022)

Figura 5. Material de apoyo



Fuente: elaboración propia (2022)

Figura 6. Actividad de aprendizaje con valor para la evaluación



Fuente: elaboración propia (2022)

La función del RDD desarrollado, independientemente de la modalidad educativa en la que se utilice, es la de apoyar, facilitar y enriquecer los procesos de enseñanza – aprendizaje; promover el aprendizaje autónomo para que el estudiante aprenda a aprender, dirija, controle, regule y evalúe su aprendizaje. La evaluación es una actividad muy compleja, en este recurso solo se incluyó una evaluación (figura 7) con reactivos de opción múltiple que aparecen en forma aleatoria; al concluir la evaluación el estudiante no solo obtendrá su resultado en términos de aciertos y errores, sino también obtendrá una retroalimentación indicando la respuesta correcta.

Figura 7. Evaluación de la unidad temática



Fuente: elaboración propia (2022)

Una vez que se han abordado todos los contenidos del RDD y se han contestado los reactivos de la evaluación, el estudiante podrá acceder al cierre de la unidad temática (figura 8).

Figura 8. Cierre de la unidad temática

The image shows a screenshot of a digital didactic resource (RDD) interface. At the top left, there are logos for IPN (Instituto Politécnico Nacional) and ESCOM (Escuela Superior de Comercio Exterior). The title 'Recurso Didáctico Digital' is at the top right. Below the title, the unit is identified as 'Unidad 5: métodos de evaluación de proyectos de inversión de la UA Finanzas Empresariales'. A navigation menu includes 'Inicio' (Home), 'Contenidos' (Contents), 'Material de apoyo' (Support material), 'Glosario' (Glossary), and 'Referencias' (References). The 'Contenidos' menu is expanded, showing a list of topics: 'Introducción', '5.1 Los proyectos de inversión', '5.2 Proceso de preparación y evaluación de proyectos', '5.3 Métodos de evaluación financiera de proyectos de inversión', '5.3.1 Método del período de recuperación de la inversión (PRI)', '5.3.2 Método de rendimiento anual promedio (RAP)', '5.3.3 Costo-beneficio', and '5.3.4 Valor presente neto (VPN) o valor actual neto'. The main content area is titled 'Cierre' (Closing) and contains the following text: 'Hemos llegado al final de esta unidad temática ¡Felicidades! Por lo que ahora cuentas con los elementos necesarios para evaluar un proyecto de inversión desde el punto de vista financiero, aspecto fundamental para la toma de decisiones sobre si se debe aceptar o rechazar un proyecto. Esperamos que este RDD te haya resultado útil. ¡¡Gracias!!'.

Fuente: elaboración propia (2022)

### 3. Metodología

La metodología que se siguió en el desarrollo de este RDD (de la Unidad temática 5 de la Unidad de Aprendizaje Finanzas empresariales) se basa en investigación aplicada que, de acuerdo con Tamayo (2006) también se le denomina investigación activa o dinámica y se refiere al estudio y aplicación de la investigación a problemas concretos, en circunstancias y características concretas, esta forma de investigación se dirige a su aplicación inmediata y no al desarrollo de teorías. En este sentido, para la construcción del RDD, tema central de este trabajo, se tomaron en cuenta algunos de los criterios para la elaboración y evaluación de recursos didácticos digitales propuestos por los autores consultados, y concretamente los exigidos y evaluados por la Dirección de Educación Virtual DEV del IPN (2022), que se refieren a aspectos pedagógicos, editoriales, técnicos y de diseño gráfico pertinentes que apoyen al proceso enseñanza – aprendizaje para así elevar la calidad educativa. Dichos criterios se especifican en la figura 9.

Figura 9. Valoraciones y aspectos contemplados en la evaluación de los RD

Criterios de evaluación			
Pedagógicos	Editoriales	Técnicos	Diseño gráfico
Introducción			
Competencias			
Metodología			
Agenda de actividades	Bibliografía		
Guía del estudiante	Glosario	Agenda de actividades	
Tabla de evaluación	Citas textuales	Recursos de apoyo	Criterios generales
Glosario	Políticas de inclusión	Criterios generales	
Recursos de apoyo	Licencia y derechos de autor		
Contenidos	Criterios generales		
Recursos multimedia			
Actividades y evaluación			
Criterios generales			
<b>25puntos</b>	<b>25 puntos</b>	<b>25 puntos</b>	<b>25 puntos</b>

Fuente: Dirección de educación virtual (DEV), IPN (2022).

#### 4. Conclusiones

El uso correcto e intencionado de los recursos didácticos digitales constituye un apoyo educativo que facilita, fortalece y enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje; por lo que su diseño y construcción deben estar basados en criterios o estándares de calidad, en el caso del Instituto Politécnico Nacional dichos criterios son establecidos y evaluados por la Dirección de Evaluación Virtual (DEV).

Para la construcción de un RDD se requiere meses de arduo trabajo y de un equipo multidisciplinario conformado, al menos, por un profesor experto en el tema, un programador y un diseñador.

Por cuestiones de tiempo el RDD, tema central de este trabajo, solo abarca la unidad temática 5 de la unidad de aprendizaje Finanzas empresariales, la intención es completarlo con las demás unidades temáticas que conforman la UA, las cuales ya están en la etapa de diseño.

Las condiciones actuales de salud (pandemia) evidentemente han generado nuevas necesidades y otra dinámica en la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. En una modalidad híbrida, en la que los alumnos asisten a la escuela una semana si y otra no, prácticamente el 50% de los contenidos se verán en forma presencial y el 50% restante se trabajará en forma no presencial, bajo este contexto el desarrollo de materiales y recursos didácticos con el uso de la tecnología cobran gran relevancia.

## 5. Referencias

- Boahen, G. (2013). Mejores prácticas en educación a distancia: una revisión. *Revista Educación Creativa* 4 (12), 762-766. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.412108>
- Dirección de Educación Virtual (DEV), IPN (2022). Valoración y aspectos contemplados en la evaluación de los RDD. Recuperado de <https://www.ipn.mx/dev/servicios/evaluacion-rdd.html>
- Fernández, A., Domínguez, E. y de Armas, I. (2013). Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. Ponencia presentada en la VII Jornadas de Campus Virtual UCM. Madrid. Recuperado de [https://eprints.ucm.es/20297/1/25-34\\_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf](https://eprints.ucm.es/20297/1/25-34_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf)
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020), "Educación reinventado; El futuro del aprendizaje". Un documento de posición colaborativo entre NewPedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. Recuperado de <http://aka.ms/HybridLearningPaper> Educación
- Marquès, P. (07 de agosto de 2011). La enseñanza. Buenas prácticas. Motivación. Recuperado de <http://www.peremarques.net/actodid3.htm>
- Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 7 (1), 1-9. Recuperado de [https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v7n1\\_osorio.html](https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v7n1_osorio.html)
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos universidades. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. 5ª. ed. México, D. F. Limusa.

## **NARRATIVA ESCRITA SOBRE JÓVENES EN EXCLUSIÓN SOCIAL. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**M<sup>o</sup> Ángeles Hernández Prados**

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Universidad de Murcia

[mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

**Carmen Fernández Yagües**

<https://orcid.org/0000-0002-9464-6253>

Universidad de Murcia

[carmen.f.y@um.es](mailto:carmen.f.y@um.es)

### **RESUMEN**

La narración biográfica es un recurso que goza de una consistente y tradicional trayectoria, tanto en la producción científica como en el trabajo de campo, se enmarca en la metodología cualitativa, nos permite comprender y conocer los procesos vitales por los que atraviesa una persona o colectivo concreto, y hoy en día encuentra diversas formas de operativas. Con la finalidad de revalorizar la narrativa imaginaria en las aulas de educación superior, además de aproximarlos a los ámbitos y colectivos en los que desarrollarán su práctica profesional, se inicia esta innovación educativa en los dos grupos de primero de educación social en la universidad de Murcia, en la asignatura de Teoría de la Educación. Desde un enfoque metodológico reflexivo-narrativo se diseña esta actividad que contribuyó al desarrollo competencial de los estudiantes de diversas maneras, pero especialmente en el conocimiento del poder de la narración, en la creación de materiales, en la personalización de situaciones desde la imaginación, en la actualización de necesidades pasadas, pero recurrentes. a modo de ejemplo se expone la narración "El síndrome de Peter Pan". La narración es inevitable, se asocia a la capacidad comunicativa del ser humano, y está presente siempre en nuestras vidas, saber utilizarlo como recurso para sacarle todo el potencial posible, ya se trata de un medio que nos acerca a cada uno a nuestros intereses, estímulos y metas, o a conocer los intereses, estímulos y metas de otros, no es una cuestión caprichosa, sino una necesidad evidenciada por activa y por pasiva en este trabajo.

Palabras clave: cuentos tradicionales, exclusión social, experiencia pedagógica, jóvenes, narrativa escrita.

### **WRITTEN NARRATIVE ABOUT YOUNG PEOPLE IN SOCIAL EXCLUSION. EDUCATIONAL INNOVATION EXPERIENCE**

### **ABSTRACT**

The biographical narrative is a resource that enjoys a consistent and traditional trajectory, both in scientific production and in field work, it is framed in the qualitative methodology, it allows us to understand and know the vital processes that a person or specific group goes through, and nowadays it finds several ways to be operationalized. In order to revalue the imaginary narrative in higher education classrooms, as well as to bring them closer to the areas and groups in which they will

develop their professional practice, this educational innovation was initiated in the two groups of first year of social education at the University of Murcia, in the subject of Theory of Education. From a reflexive-narrative methodological approach, this activity was designed to contribute to the students' competence development in different ways, but especially in the knowledge of the power of narration, in the creation of materials, in the personalization of situations from the imagination, in the updating of past but recurrent needs. as an example, the narration "The Peter Pan Syndrome" is exposed. Narration is inevitable, it is associated with the communicative capacity of the human being, and it is always present in our lives, knowing how to use it as a resource to get all the potential possible, since it is a means that brings each one of us closer to our interests, stimuli and goals, or to know the interests, stimuli and goals of others, is not a capricious question, but a necessity evidenced actively and passively in this work.

Keywords: traditional stories, social exclusion, pedagogical experience, young people, written narrative.

## **INTRODUCCIÓN**

Acercarse a la realidad que envuelve a la ciudadanía con la actitud respetuosa de aprender de lo que nos rodea y comprender cómo nos “moldea” o “modula” supone adoptar una visión del mundo desde el paradigma crítico-interpretativo que implica por un lado, conocer recogiendo directamente las voces testimoniales de los protagonistas mediante técnicas cualitativas, y por otro, ser crítico con las circunstancias y promover el cambio-transformación. El paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística, a través de la propia visión de los sujetos (Gil Álvarez et al, 2017), tomando “en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales” (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2020, p.9).

La narrativa como estrategia educativa, que representa a este paradigma y conduce hacia el aprendizaje del valor, goza de una consistente y tradicional trayectoria, tanto en la producción científica como en el trabajo de campo. La teoría del valor reconoce que se aprenden por y desde la experiencia, y que el mero ejercicio intelectual-comprensivo del concepto o definición de un valor no nos capacita para vivir acorde al mismo. De hecho

No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, inútil, sin sentido. Cualquier acto educativo se da en el tiempo y en el espacio, se da siempre en el contexto de una tradición y se expresa en una lengua. Estamos irremediamente atrapados por “nuestro” tiempo y por “nuestro” espacio. (Ortega Ruiz y Hernández Prados, 2008, p.1)

Se hace necesario pues tener ejemplos de vida acorde a unos determinados valores, ya sean experiencias propias, de otros cercanos con los que se convive o se tiene contacto habitual, o de otros lejanos que se nos aproximan mediante los medios de comunicación, las redes sociales,

literatura, etc. de ahí que originariamente la educación en valores se haya asociado a las clásicas instituciones de acogida como la familia, iglesia y la escuela, a pesar de que la socialización, entendida como el proceso por el cual los ciudadanos interiorizan la ideología, normas, comportamientos, creencias, valores y funcionamiento de la sociedad, se da más allá de los muros de todas ellas, y encuentra hoy día formas diversas de operativizarse.

Ahora bien, lejos de ser abordados los valores de forma aislada, segmentada y hermética por cada una de las instituciones/contextos educativos, se hace necesario perseguir propuestas integradoras en las que la colaboración no sea una utopía, sino una realidad. Experiencias como las recogidas por Gomariz et al (2020) mediante la creación de comisiones de trabajo colaborativo de diversa índole llevadas a cabo en cinco centros del municipio de Torre Pacheco de la Región de Murcia; o el modelo de co-formación descrito por Hernández-Prados (2019) como una nueva posibilidad de formar a familias y docentes en necesidades compartidas, ya que ambos trabajan con la misma persona; o la propuesta de planificación metodológica sobre los valores del respeto, tolerancia e igualdad en el que se recogen actividades de aplicación complementaria entre familia y escuela (Belmonte et al, 2021).

En una sociedad en la que la educación se encuentra cada día más supeditada a las Tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, y la alfabetización lingüística convive codo con codo con la mediática, hablar de educación en valores sólo desde la presencialidad, de lo conocido y del encuentro directo con el otro, es una visión conservadora. Como ya expusimos hace un tiempo, “aunque los estudios sobre los valores de los adolescentes no son algo nuevo, las circunstancias ocurridas en la Sociedad de la Información demandan una revisión de los mismos” (Hernández-Prados et al., 2015, p.171). Del mismo modo que la enseñanza de los valores no puede, o mejor dicho no debe, transmitirse solo con el mero ejercicio de erudición, la formación en el aula universitaria no puede limitarse a la transmisión de la teoría de la educación en valores, sin trascender a la cotidianidad práctica que envuelve la vida de los educandos.

Atendiendo a lo expuesto, y con el intento de contribuir a la demanda de renovar los materiales que desde la educación superior empleamos para iniciar a los estudiantes de educación social en el mundo de los valores, presentamos en este trabajo el recurso de la narrativa como estrategia metodológica idónea para el aprendizaje del valor, pasando por la pertinente y necesaria referencia al contexto social y las circunstancias personales que definen a los seres humanos como singulares, diferentes y excepcionales, para aterrizar en la descripción de una práctica que sumerge a los alumnos no solo en la reflexión, sino también en la creación de material didáctico ajustado a su futura praxis profesional: narrativas de excusión a partir de cuentos clásicos.

### **El poder de la narrativa**

A pesar de ser bautizada de tradicional y conservadora, la educación en general, y la escolar en particular, se ha cuestionado y transformado mucho durante el siglo XXI, dando lugar a nuevas formas de entender o aproximarse a la educación, entre ellas se encuentra el “paradigma literario”, que Carmona (2008, p.3) resume magníficamente con la siguiente frase “Educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables”. La educación carece de sentido sin la

narrativa, pues aúna la teoría-cognitivo con la práctica, la afectividad, hacernos sentir y reflexionar, y consigue desarrollar capacidades cognitivas y afectivas mucho más que si nos centramos solamente en una en concreto. Es un medio que nos acerca a cada uno a nuestros intereses, estímulos y metas.

La narrativa de historias vitales es algo inevitable y presente en nuestra vida cotidiana. Es un género que despierta bastante interés y ha sido utilizado como medio de conocimiento en numerosas materias, como por ejemplo en la psicología, historia, literaria, filosofía, lingüística, etc., destacando fundamentalmente por su importancia y significación en la comunidad educativa. Además de contribuir a la conceptualización de ideas, favorece el diálogo y el desarrollo completo de nuestro proceso educativo. Se trata de una llave a la reflexión, la crítica, inclusión, comunicación y a la creatividad del ser humano, que permite el acceso, gracias a la capacidad expresiva y constructiva necesaria para ello, a un vasto conocimiento.

En el ámbito educativo, la narrativa se ha utilizado por una lado como metodología de investigación, por otro como una herramienta clave de enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Respecto al primero de ellos, “nos ofrece la oportunidad de revelar formas de vida no hegemónicas y acercarnos desde lo subjetivo a otras culturas y formas de vida que no son las predominantes en la sociedad” (Márquez García et al, 2018, p.50). Se puede definir como un ingenio que va más allá de un texto o una conversación, se trata de un instrumento transformador, el cual nos permite observar nuestro alrededor e interpretarlo de muchas maneras diferentes, o también para poder comunicarnos con los demás.

Las personas, a través de sus historias, vuelven a revivir momentos significativos no sólo desde un punto de vista descriptivo (mediante la recreación de la memoria episódica de los hechos pasados), sino también entrando de nuevo en el paisaje emocional de las vivencias narradas (Mateos Blanco y Núñez Cubero, 2011, p. 113).

Según Caamaño (2012, p.3), “Para Sartre el hombre es siempre narrador de historias; vive rodeado de sus historias y las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara”. Los relatos no tienen por qué ser siempre historias de vida reales, pues incluso en este caso tampoco tenemos garantías de que plasme la realidad tal cual ha acontecido, ya que entre en juego la subjetividad del narrador ya sea la propia persona si es de tipo autobiográfica, o ajena si es histórico-biográfica. Así pues, “el narrador forma parte de la historia como protagonista, testigo, monólogo interior. Tiene un carácter subjetivo en tanto que se ofrece el punto de vista del propio narrador sobre aquello que está contando” (Mateos Blanco y Núñez Cubero, 2011, p. 119). Existen también relatos que son directamente fruto de la imaginación. De hecho, el ejercicio de una ciudadanía democrática demanda según Nussbaum (2005) de tres competencias esenciales: la *vida examinada* que persigue la capacidad reflexiva propia, no condicionada por la autoridad; la *ciudadanía mundial* que amplía y prioriza la responsabilidad global-planetarias más allá de la nación, despertando el sentimiento de interconexión e interdependencia con el resto de seres vivos; y la *imaginación narrativa* que enfatiza una educación de corte humanista, en el que la empatía

ayude a poder comprender las historias de vida de otros sin enjuiciar. La imaginación es la clave y el arte de la narración, el cual nos permite desprendernos del mundo objetivo y tangible que observamos cada día, e idear o crear otras formas de actuar, de vivir y de pensar, de un modo subjetivo.

Aunque esta metodología se incluye entre las de enfoque cualitativo, generalmente definido como lo opuesto al modelo cuantitativo, en la actualidad ambos planteamiento encuentran un punto de inflexión en la complementariedad. De modo que “el abandono de planteamientos dicotómicos, en pro de la confluencia y complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos, supone una opción metodológica en alza” (Hernández-Prados y Ayala De la Peña, 2021, p.6), dando un nuevo empuje y visibilidad al poder de la narrativa en la investigación. En este sentido, con el abandono del universalismo y el causalismo, el movimiento contemporáneo desestabiliza las teorías modernas, operando el cambio sustantivo de las cosas a las palabras, de la estructura a la superficie, y enfatiza la textualidad como condición para la interpretación, aunque para evitar totalitarismos excluyentes lo mejor es reconocer la sana diversidad existente (Estrada-Mesa, 2010, p.262). Finalmente, son diversas las estrategias narrativas que se pueden emplear, las más tradicionales son las entrevistas, las conversaciones, la observación y el diálogo, aunque las TIC están introduciendo nuevas posibilidades como los intercambios epistolares realizados a través de correo electrónico (Márquez García et al, 2018).

En lo que respecta a la narrativa como herramienta en el proceso de enseñanza aprendizaje, se contemplan dos modalidades, como canal o estilo comunicativo que se mantiene entre la comunidad educativa y como recurso didáctico-pedagógico. En la primera de ellas, el encuentro educativo se hace posible sobre la base de los procesos comunicativos, en el que la narrativa hace referencia a un determinado estilo biográfico, vivencial, personal. El hombre es un ser social que mediante su capacidad expresiva y constitutiva del lenguaje puede comunicar, expresar e intercambiar pensamientos, sentimientos y acciones pasadas, presentes y futuras, de ahí que el enfoque narrativo puede ofrecernos en el campo de la educación muchas posibilidades como fuente de conocimiento (Mateos Blanco y Núñez Cubero, 2011). Es una técnica fundamental y esencial que los docentes practican día a día en el aula, principalmente la oral, conversando tanto con los alumnos como con otros profesionales, que ofrece la oportunidad de abrirnos a los valores humanos (tolerancia, compasión, solidaridad...), además de potenciar la participación. En cuanto al uso de la narrativa como recurso didáctico adquiere múltiples posibilidades, aunque las narrativas digitales están cada día más en auge.

Esta narrativa digital, rápidamente extendida, en la que se comparten de forma virtual relatos, imágenes, blogs, redes sociales, etc. con los otros no siempre conocidos o cercanos a nuestro contexto cotidiano, se ha convertido en una forma habitual de expresión. Cada vez existen más canales y herramientas que contribuyen a ello, el antiguo Messenger o los blog personales, dejó paso a Facebook, Twitter, Tiktok, canales de YouTube, etc. todo ello para facilitar la necesidad de contar-compartir nuestras experiencias al mundo. Este tipo de narrativa destaca por todos los conocimientos, destrezas, hábitos e intelectos que las personas adquirimos gracias a las tecnologías y sus competencias, una narrativa que nos ofrece una educación más abierta de forma

más llamativa e interactiva, siendo así más sencilla y participativa la comunicación entre todos nosotros (Hermann-Acosta y Pérez Garcías, 2019). Es una llave para la innovación educativa con la que podemos desarrollar nuevas metodologías que estimulen y animen a los alumnos con novedosos métodos de aprendizaje más dinámicos y participativos en el aula, sumando además un gran punto a tener en cuenta: el desarrollo de los sentidos sensoriales (auditivo, visual...) que nos transmiten las historias y los hechos, como un arte que va más allá (Hermann-Acosta, 2018). El poder de la narrativa es destacable e indiscutible. Habrán profesionales de la educación que se encuentren más o menos cómodos con este tipo de lenguaje, otros lo tachan de poco científico e inapropiado, pero sin lugar a dudas, los alumnos consideran este tipo de aprendizajes significativos, lo que contribuye a su retención y uso. En definitiva, y a modo de conclusión, señalar que se trata de un género que ha estado presente a lo largo de toda la historia, necesario en la educación y esencial para poder tener una buena comunicación entre las personas. Existen variedad de tipos, diferentes técnicas narrativas, numerosos métodos de emplearla, etc. Es decir, es muy amplia y existen muchas formas de trabajar con ella.

### **Narrativa y exclusión social**

Desafortunadamente, no corren buenos tiempos para la sociedad en general, lidiar con una pandemia, con la crisis de las instituciones de acogida, con la inestabilidad emocional de las personas, la incertidumbre laboral y la caída del sistema de bienestar, son acontecimientos ponen en evidencia un panorama poco esperanzador. No cabe duda de que la covid-19 ha promovido cambios en todos los niveles y sectores, más allá de lo económico, laboral y sanitario, destaca también el ámbito educativo. El análisis de contenido de las narrativas digitales en las redes sociales durante el confinamiento, que realizan Belmonte y Bernárdez-Gómez (2020), evidencia la predominancia de referirse a aspectos de la educación formal, específicamente en la búsqueda de contenido sobre las didácticas específicas, y en la educación no formal se centra en la realización de actividades formativas que suplan las necesidades asociadas a una vida digital forzada y a los problemas que emergen en su día a día aislados. El nuevo escenario escolar caracterizado por la virtualidad o semipresencialidad, evidenció según Millán-Franco (2020), que alumnos y docentes no estaban preparados para implementar clases virtuales, además de dificultar el aprendizaje mediante la narrativa, perdiendo el intercambio e interacción de historias, ideas, opiniones, etc. algo que afectó psicológicamente a gran parte de la población, ocasionado problemas (ansiedad, depresión, soledad, miedo...).

En el contexto familiar, como ejemplo más común de la educación informal la pandemia, también dejó secuelas de gran calado, saturación, presión, aumento de estrés, mayores conflictos, alteraciones de sueño, deterioro de las relaciones familia-escuela, etc. Las relaciones entre ambas instituciones han experimentado un retroceso, “alejando aún más los encuentros colaborativos, aunque despertando una solidaridad empática de uno hacia el otro. El agradecimiento de haber estado ahí, de haber pasado por lo mismo, dando la respuesta posible en ese momento, aunque insuficiente” (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021, p.26).

Esto ubica a las personas, especialmente a las nuevas generaciones, en una nueva situación de

vulnerabilidad social, en la que según Cruz Pérez (2016, p.13) “la calidad de vida de la mayoría de la población y la estabilidad del sistema democrático dependen en buena medida de los valores que asuma la población y de la participación activa de la ciudadanía”. Pero esta cruda realidad, que para algunos nos iguala en vulnerabilidad, no ha sido vivida en las mismas circunstancias. Mientras que algunos disponían de una amplia vivienda con zonas exteriores, con solvencia económica para poder afrontar el parón laboral, otros, vivían la vulnerabilidad de manera extrema e insostenible. Educar desde la narrativa supone el reconocimiento de la singularidad de las personas y de sus historias y sucesos vitales como circunstancias que les definen y configuran, es decir, dejan una huella o impronta en lo que acabarán convirtiéndose. De ahí que todo acto educativo debe romper con la instrumentalización del ser humano y partir del conocimiento, o mejor dicho reconocimiento de sus circunstancias, para que se produzca la acogida desde la cual poder responder a la vulnerabilidad del otro. Dicho de otro modo,

Hacer de la “circunstancia” el principio vertebrador de la actuación educativa constituye hoy una exigencia inaplazable. Este enfoque rompe todos los esquemas en los que se ha venido asentando nuestro discurso pedagógico y nuestra práctica educativa, desde un paradigma deudor de la filosofía idealista que ha dejado a un lado la condición histórica del ser humano, sujeto de la educación. Y nos obliga a elaborar otra filosofía del ser humano, y, por ende, también de la educación, otro modo de situarnos en el mundo y con los demás, de modo que cuanto acontece en la vida real de la calle penetre en las aulas y forme parte esencial de nuestra actuación como educadores. (Ortega Ruiz, 2018, p.35)

La aplicabilidad de la narrativa adquiere diferentes modalidades. La escritura y oratoria son las más tradicionales y se limitaban al entorno más inmediato y cercano, pero con la creación de los medios de comunicación (correo postal, periódico, radio, cine, televisión, el teléfono, etc.) se agilizó la divulgación de la información, tanto en velocidad como en alcance (González Marín, 2012). Sin duda, estamos en una “sociedad de la información” donde la narración se ha desarrollado descomunalmente, y debemos de ser conscientes de la fuerte influencia y peso que tiene. Aunque es indiscutible la fuerza de la narración transmedia, es cierto que existen colectivos que tienen mayor dificultad para acceder a estos medios modernos (clase baja, medio rural...).

La accesibilidad que tenemos todos por igual, de que las personas excluidas o aquellas que quieran denunciar una situación de exclusión, que no están siendo , puedan .

Existen gran variedad de plataformas que permiten denunciar situaciones de exclusión, de dar voz a quienes no están siendo escuchadas, de poder concienciar y ayudar socialmente a cualquier persona del mundo, en definitiva de dejar una huella y que tengan la oportunidad de compartir todo tipo de información para luchar (Edgar y Jaramillo, 2001).

Atendiendo a todo lo expuesto, se puede definir la narración como la voz de los excluidos, una

oportunidad de protestar contra las injusticias, denunciar y reclamar los derechos humanos, visibilizar a aquellos colectivos y noticias que están en la sombra, conseguir apoyo de personas de cualquier parte del mundo y sensibilizar o concienciar sobre las problemáticas existentes. Esto es posible de llevar a cabo debido a que la narración transmedia se trata de un espacio público y abierto donde las personas pueden compartir opiniones, información, etc. sin ningún tipo de requisito, y en cuestión de segundos puede llegar a grandes masas de población.

La imaginación narrativa anteriormente descrita no sólo capacita para ser constructores y escritores de la propia realidad y de la historia que la explica, sino también lectores inteligentes de la realidad y la historia del otro, poniendo en juego la capacidad empática de comprender sus emociones, deseos y anhelos, así como sus miedos y temores (Carbó Ribugent, 2014). Tomando en consideración esto, los profesionales de la educación no solo deben disponer en su repertorio competencial de estas dos capacidades, además deben generar las actividades que posibiliten que sus estudiantes también las desarrollen en ambas direcciones, especialmente si tenemos en cuenta que son competencias que contribuyen a compensar las desigualdades en educación.

Sin embargo, algunos estudios sobre la imaginación en menores de contextos educativos marginados como el desarrollado por Lozano Santos y García Ramírez (2014), muestran la necesidad de una intervención terciaria en este campo, ya que los jóvenes presentan una clara deficiencia de imaginación narrativa, gráfica y en general de su creatividad., así como la influencia del contexto en la inhibición de la imaginación en los menores. En este sentido, experiencias como la llevada a cabo por Carbó Ribugent (2014) en la que los estudiantes desarrollan ambas capacidades, al amparo del proyecto “Te cuento”, la de ser escritores de la propia historia y la de ser lectores inteligentes de la historia de otros. Inspirándose en estas y otras experiencias de innovación docente mediante la narración, hemos desarrollado la siguiente actividad.

### **Cuentos tradicionales: historias del ayer adaptadas al presente**

En este apartado pasamos a describir la experiencia de innovación educativa desarrollado en el marco de la asignatura de Teoría de la Educación en el Grado de Educación de la Universidad de Murcia, primer curso, en un intento de favorecer no solo el conocimiento de la realidad de determinados colectivos en riesgo de exclusión social, sino también el diseño de recursos educativos que se adapten y sean de utilidad en las situaciones profesionales a las que se enfrentarán en el futuro, se puso en práctica una actividad que consistía en la elaboración de narrativas escritas adaptadas y/o actualizadas de cuentos tradicionales. La narrativa escrita es un recurso ampliamente empleado en la educación superior en cualquiera de sus modalidades, ya sea oral, escrita, biográfica, etc. pero siempre centrando su potencial educativo en lo cognitivo y no tanto en las habilidades no cognitivas como aspectos emocionales como la solidaridad compasiva, el aprendizaje de valores, competencias como la creatividad, etc.

¿Por qué partir de cuentos tradicionales? Según Díaz Barriga Arceo (2021) el recuerdo nos asalta la memoria cuando escuchamos la palabra narración son los cuentos tradicionales de la infancia, otros pensarán en algún suceso que le dejó una huella profunda en su forma de pensar, ser o sentir, porque el poder de la narrativa reside en su capacidad para evocar la experiencia vivida. Algunos

cuentos infantiles tradicionales, muestran una imagen del mundo alejada de la realidad, por lo que en consecuencia los niños y niñas tienen mayor probabilidad de crecer desarrollando prejuicios, pensamientos e ideas equivocadas y falsas. Esto se debe a que hay que tener en cuenta la fecha en la que se crearon estos cuentos, para darnos cuenta de que el momento actual es distinto y que son necesarios otras actitudes y valores. Es imprescindible escribir y crear cuentos nuevos, planteando problemas de la actualidad, de nuestra época, para que los niños del siglo XXI tengan un comportamiento adaptado a la situación del presente.

El uso de la narrativa, ya sea en forma de cuento o de fábula, ha sido empleado reiteradamente y en todos los niveles educativos para la trasmisión de valores. A modo de ejemplo el libro de Barreto (2013) contempla un total de 110 valores en 65 microrrelatos, siendo la prudencia, tolerancia, respeto y autoestima los más trabajados. Los cuentos nos pueden sumergir en situaciones ficticias o reales, hipotéticas o cotidianas, pero en cualquier caso

están llenos de personajes que viven situaciones diversas, pasan penas, alegrías, sustos, enojos, vergüenzas, etc. Vivir y hacer vivir las emociones que nos transmiten los demás facilita descubrir nuestras propias emociones y el reconocimiento de las mismas. Se puede descubrir cosas nuevas en un cuento, además de disfrutar de una historia divertida, y trabajar las emociones a través de personajes de ficción (Hernández-Prados y Noguera-Sanchez, 2018, p.393)

Concretamente, en esta actividad se vincula al tema 2 de la asignatura, se trabaja competencialmente en dos direcciones, una desde el análisis reflexivo del relato facilitado y otro desde la creación de la narración, en ambos casos centrado en la educación en valores en contextos de exclusión, con la finalidad de.


- Aprender a reconocer valores y contravalores en el cuento tradicional de caperucita roja versionado y actualizado por Carmen Martín Gaité (1990) y que lleva por título “Caperucita en Manhattan”. De este modo, los estudiantes de primero se familiarizan con el lenguaje de los valores, pero también con la metodología de análisis de contenido, ya que debían identificar y seleccionar las unidades de información en las que se mencionan los valores.
- Reflexionar sobre el potencial educativo de la ciudad de Murcia e identificar los valores y contravalores que inculca en su ciudadanía, para favorecer el ámbito de la educación en valores desde el contexto cotidiano e inmediato de los educandos y no solo desde las historias literarias, por muy actualizadas que estas se encuentren. Los estudiantes deben ser reflexivos y críticos ante la diversidad que les envuelve y comprender que los valores y contravalores son las dos caras de una misma moneda (Hernández-Prados et al., 2015).
- Identificar y comparar los valores en los personajes del cuento tradicional y Caperucita en Manhattan (madre y padre de caperucita, caperucita, abuelita), para acabar reflexionando sobre la educación en valores en la vida familiar, a partir de las cuestiones recogidas en la figura 1.

- Elaborar una narrativa en la que se dé un símil entre un cuento popular y una historia de vida actual, e indica a qué colectivo de los destinatarios de la Educación social lo enfocas y por qué.
- Cultivar la imaginación como elemento constitutivo de la acción educativa que posibilita la creación de algo nuevo, evitando la mera reproducción o clonación de lo que nos transmiten. Se trata de “fortalecer las facultades del pensamiento, la emoción y la imaginación que permite a los hombres reconocer su propia humanidad y la de los demás”( Álvarez Posada, 2016, p.173)

Figura 1.

Cuestiones de reflexión sobre la educación en valores en general, y específicamente, en la familiar mediante la comparación de los datos extraídos de las dos narraciones.

- ¿Influye el tiempo y el espacio en la educación en valores? ¿Por qué?
- ¿Con qué personajes os sentís más identificados? ¿por qué?
- ¿Cuáles son las principales fuentes de transmisión de valores en la vida de Sara?
- ¿Qué valores respecto a las relaciones intrafamiliares con la abuela le están transmitiendo sus padres? ¿Son coincidentes? ¿Cómo afecta eso en la educación de Sara?



A word cloud containing various values such as Empatia, Compromiso, Alegria, Confianza, Solidaridad, and Compromiso. The word 'Compromiso' is the largest and most prominent in the center.

Como toda actuación educativa de calidad debe sustentarse en unos principios pedagógicos que la fundamentan y proporcionan mayores garantías de éxito. Este tipo de prácticas se sustentan en una nueva concepción de la educación desde la pedagogía de la alteridad, cuya base se sitúa en la antropología levinasiana, que desde la ética de la solidaridad compasiva atiende a la vulnerabilidad del otro. Desde este enfoque teórico, la educación social no puede nutrirse de recursos didácticos alejados de la realidad cotidiana de los destinatarios que atiende es una acción desfasada, inútil e ineficaz. Si la acción socioeducativa reivindica un tratamiento personalizado de las necesidades concretas que presentan cada persona entendida como un ser único, singular y original, la utilización universal y homogeneizadora de unos mismos recursos para todos constituye cuanto menos un despropósito (Ortega Ruiz, 2018). Esta experiencia permite diseñar recursos cercanos próximos, además de promover la narración de historias entre el alumnado de educación social.

Otro principio a considerar es que no existe educación sin retos, pues son precisamente los retos los que abren la puerta a lo posible, a lo que queda por hacer, generando la necesidad de buscar nuevas alternativas a una educación encadenada al currículum y en la levedad del discurso unilateral (Hernández-Prados, 2015). En este sentido, se hace cada día más necesario, tal y como demuestran los estudios sobre la imperante desmotivación y los altos índices de fracaso escolar,

crear entornos educativos “estimulantes para el aprendizaje; implementar metodologías que potencien una pedagogía del «Reto», que desafíen los conocimientos, las estrategias y las habilidades de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar en los alumnos las competencias para la sostenibilidad” (Escámez Marsilla y López Luján, 2019, p.60-61).

En lo que respecta a la estructura y desarrollo de la actividad, cabe señalar que se trata de una práctica compleja en sí misma, por el volumen de partes que se abordan. Tiene una primera parte de realización que se corresponde a los tres primeros objetivos, se lleva a cabo en el aula, de forma grupal, admitiendo como máximo cuatro estudiantes y disponen de un máximo de 60 minutos para su realización. La segunda de las partes es individual, compete al último de los objetivos expuestos, y se desarrolla de forma autónoma fuera del aula.

Esta práctica ha sido trabajada por un total de 113 alumnos de los dos grupos de educación social, el de mañana (58) y el de la tarde (55), que han conformado un total de 28 grupos de trabajo, 14 en cada turno. Dado que el análisis de los resultados de todas los elementos de la práctica hubiera desbordado el propósito de este trabajo, a modo de ejemplo hemos rescatado la historia elaborada por una de las alumnas. Concretamente el cuento seleccionado para trabajar con el colectivo de menores en riesgo de exclusión social o con problemas de conducta como puede deducirse de su título “El síndrome de Peter Pan”, ha sido la obra clásica del escocés James Matthew Barrie, Peter Pan, escrita en 1904 más bien como una obra de teatro y no tanto como un cuento. Versa sobre las aventuras de un niño que odia el mundo de los adultos, no quería crecer y por ello se marcha al Reino mágico de Nunca Jamás, donde habitan los niños perdidos que nunca crecen, sirenas, hadas, piratas, etc..

En el Grado de Educación Social los profesionales intervienen (no solamente) con personas que tienen unas necesidades que afectan a su integración social, y estas están clasificadas en diferentes colectivos y según el grupo de edad. A quién va dirigido “El Síndrome de Peter Pan” es al colectivo de infancia y adolescencia (0-18 años), haciendo referencia a la necesidad de preocuparnos en controlar la situación que vive cada niño y niña, asegurándonos de que los padres ejerzan su papel, garantizando la responsabilidad, seguridad y velando por el correcto desarrollo de los menores, para que en caso de no ser así, intervenir a tiempo cuando algo, como en este cuento, ocurra (desinterés de los padres en su hijo o hija, problemas de integración en clase, situación económica de la familia mala, violencia de género, acompañamiento psicológico en el divorcio de sus padres, fracaso escolar, etc.). Previniendo la mala relación familiar, podríamos contribuir a que fueran necesarias menos cantidad de adaptaciones socioeducativas para solucionar las numerosas vulnerabilidades que pueden sufrir los menores hoy en día.

Hay que tener en cuenta que las personas a pesar de pertenecer al mismo colectivo, nunca van a presentar necesidades homogéneas, aunque es común que este colectivo los menores presenten problemas de diversos sectores, como por ejemplo marginación/exclusión, violencia, drogodependencias, fracaso escolar, etc. y por lo tanto, es necesario esa prevención. En conclusión, este colectivo es uno de los muchos a los que pueden intervenir los profesionales de Educación Social (Gómez Serra, 2003).

## El síndrome de Peter Pan



Peter Pan vive en Gloucester Road (centro de Londres), hijo único de un padre que trabaja como banquero, Harry, y una madre, Lily, que está desempleada buscando un nuevo trabajo.

Peter nació el 2 de diciembre de 1987. Sus primeros 2 años de vida fueron muy felices, rodeado de un ambiente familiar agradable y estable, recibía mucho amor y atención por parte de sus padres, pasando bastante tiempo juntos. Pero poco después esa atmósfera desapareció. Sus padres empezaron diariamente a discutir, siendo así habitual un mal ambiente en casa, gritos y llantos. Ya no era habitual pasar los días juntos en el salón. Su padre cada vez aparecía menos por casa, estando hasta días sin verle, y su madre perdió la sonrisa y esa energía que siempre tenía. Había días que se quedaba en casa de sus abuelos, pues difícilmente sus padres podían hacerse cargo de él sumergidos en largas jornadas laborales y otros menesteres.

Esta situación se convirtió en algo habitual durante muchos años, perjudicando bastante el desarrollo de Peter, quien no recibía la atención ni el afecto necesario. Todo ello contribuyó a que su personalidad se volviera cada vez más serio, callado, tímido y solitario. No se relacionaba con otros niños, y le gustaba jugar a juegos de fantasía solo. Hasta que tuvo 7 años, vivía en un ambiente de violencia en su casa, ya que muchas veces estaba presente en las discusiones de sus padres, las cuales dejaron de ser esporádicas para convertirse en habituales, frecuentes y posteriormente, diarias. Pero no solo incrementó la frecuencia, pues la violencia presente en las mismas también aumentó, de modo que las faltas de respeto dieron paso a los insultos y agresiones verbales, viéndose atrapados en una espiral de la que no tardaron en aparecer las primeras agresiones físicas.

Finalmente, se divorciaron cuando Peter tenía 7 años, una época bastante difícil para él, ya que perdió totalmente el contacto con su padre, no le volvió a ver ni hablar, ni tuvo la ocasión siquiera de despedirse. Desde entonces, vivía solo con su madre, la cual estaba en un estado de depresión, que derivó a serios problemas con el alcohol y con la ansiedad, sumando una mala situación económica ya que no tenía un puesto de trabajo y nunca estaba pendiente de su hijo, haciendo que Peter viviera en un vacío y una tristeza muy profunda, con problemas de autoestima, ya que se sentía el culpable de la situación actual, y no contaba con el apoyo ni el amor de nadie. Debido a todas las situaciones que observó de sus padres, empezó a odiar a los adultos, ya que pensaba que todos los mayores acababan como sus padres, y nunca quería crecer, para no convertirse en una persona así, con una vida tan miserable.

Sus calificaciones en clase eran normales, pero cuando llegó al instituto empezó a dejar de estudiar y comenzó a suspender. Durante los años anteriores al instituto, era rechazado de sus otros compañeros de clase, ya que era considerado "el raro" y nadie quería pasar tiempo con él, pero él

se dedicaba a jugar y leer cuentos de fantasía y aventuras sobre piratas y hadas. En la época del instituto, dejó de asistir a clase y dejó a un lado su vida escolar.

Desde ese momento, empezó a desarrollar un síndrome. A Peter le generó un gran miedo y trauma todo lo que vivió en una mala infancia, y quedó atrapado en un mundo interior ficticio que él mismo creó para protegerse de sus recuerdos, donde nunca creció mentalmente, y seguiría siendo un niño aunque tuviera cuerpo de adulto. Con el paso de los años, Peter no aceptó sus responsabilidades como adulto, dependía de su madre, no tomaba ninguna decisión propia, era bastante egoísta e inmaduro para su edad, y vivía en un mundo imaginario en el que se sentía un niño, se negó a crecer y vivió para siempre en un reino donde jamás sería adulto.

Actualmente, Peter Pan tiene 33 años, pero sigue y seguirá siendo un niño.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La experiencia de innovación descrita, sustentada en conceptos esenciales para la asignatura en la que se lleva a cabo y para la formación del futuro educador social, supone una oportunidad adecuada y pertinente para tratar aspectos como: el nuevo modelo de educación desde la pedagogía de la alteridad; el concepto de personalización y la necesaria atención a las circunstancias-contexto; el enfoque metodológico cualitativo y el poder de la narrativa; y la transferencia de todo esto al contexto de vulnerabilidad en el que desenvuelven su praxis profesional mediante la creación de narrativas. Además, si se explota adecuadamente la narración puede dar como resultado una experiencia educativa enriquecedora de valores, reflexión y acercamiento con el otro.

Como hemos mencionado, hoy más que nunca fruto de la apatía e incertidumbre en el que se encuentra sumergida la ciudadanía, se hace necesario motivar y animar a nuestros alumnos mediante una renovación de contenidos y metodologías adaptadas a su futura profesión. Esta finalidad puede llevarse desde el enfoque metodológico de la narrativa-biográfica, que no implica tener que adoptar necesariamente la modalidad tradicional, sino que como hemos podido ver en la experiencia descrita, podemos trabajar con los muchos tipos que existen, conociendo la utilidad y la fuerza de las narrativas modernas (siendo necesario una actualización de las nuevas tecnologías y las TIC). La actividad implementada del cuento infantil realizada en un curso de la universidad ejemplifica una posibilidad de trabajar la creación y actualización de narrativas de manera creativa, innovadora y original, conociendo todos los aspectos y características de la narrativa, a la misma vez que se imparten los contenidos de las clases.

Los obstáculos a la hora de poder comunicarnos y relacionarnos naturalmente como hemos hecho siempre, se han incrementado debido a la reciente situación de covid-19, por lo que se hace todavía más urgente e inmediata la necesidad de practicar la narrativa en todos sus contextos. De ahí que se deban promover experiencias de narrativa imaginaria que permitan motivar y entusiasmar a los estudiantes. De igual forma, se amplían las ideas sobre este concepto (ampliando el concepto

característico y renovándonos), además de desarrollar nuestras habilidades y capacidades de comunicación con los demás.

## REFERENCIAS

- Álvarez Posada, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6(10), 167-178. <https://doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>
- Barreto, A. (2013). *Cuentos y fábulas para la formación en valores*. Editorial CCS.
- Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online*, 3, 30-49. <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326>
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Educando en valores: el respeto, la tolerancia, la igualdad y la interculturalidad como pilares básicos. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 9516-9529. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-644>
- Caamaño, C. (2012). La narrativa en la enseñanza. In Recuperado de <http://www.camaradellibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%C3%93N-Y-LA-EDUCACI%C3%93N.pdf>
- Carmona Granero, M. (2008). Narra, educar y filosofar: Las novelas del programa de filosofía para niños. *Educere*, 12 (40), 9-18.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Díaz Seoane, A., Dacuña Vázquez, I., Ferreira, C. y Mesías Lema, J. M. (2021). Género, inclusión y narrativa visual en Monstruo Rosa: comunicar para educar en la diversidad. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 26, 175-190. <https://doi.org/10.5209/ciyc.75809>
- Escámez Marsilla, J., y López Luján, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 53-62. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9852>
- Estrada-Mesa, A. (2010). Recursos crítico-interpretativos para la psicología social. *Revista colombiana de psicología*, 19(2), 261-270. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/17793>
- García-Castejón Rodríguez, M. M. (2012). La narrativa en la enseñanza de las ciencias naturales. *Investigación en la escuela* (79), 79-85. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i79.07>
- Galván-Jara, N. I. (2021). Las clases virtuales durante la pandemia de Covid-19. *Fundación Educación Médica*, 24 (3), 159. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.243.1129>
- Gomariz, M. Á., Hernández-Prados, M. Á., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J., y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- González Marín, M. L. (2012). Grupos sociales y medios de comunicación. Las organizaciones autónomas de la sociedad civil. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana De Economía*, 27(104), 221-233. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.1996.104.29240>

- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Hermann-Acosta, A. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 31-38. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i2.295](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295)
- Hermann-Acosta, A., y Pérez-García, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia. Revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista espacios*, 40(41). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html>
- Hernández-Prados, M.A. (2019). El encuentro formativo de las familias y docentes. Un espacio de colaboración. Vera-Vila, J. (coord.) *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (267-270). GEU.
- Hernández-Prados, M. Á. y Ayala De la Peña, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Hernández-Prados, M. Á. y Álvarez-Muñoz, J.S. (2021). Familia-escuela-COVID19. Una triada emergente. En Hernández-Prados, M. Á. y Belmonte, M.L. (Coord.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (26-38). Dykinson.
- Hernández-Prados, M. A., López, P., y Bautista, V. (2015). La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la transmisión de valores a través de las Tic. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(1), 169-185. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271169185>
- Hernández-Prados, M. Á., y Noguera-Sanchez, C. (2018). Familia y competencia emocional. *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/index.html>
- Hernández-Prados, M.A.; Santos Gómez, M.; Soriano Ayala, E. y Fuentes, J.L. (2015) Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. En Gonzalez-Geraldo (Coord.) *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (317-348). Universidad de Castilla La Mancha
- Hernández-Prados, M. Á., y Vidal Dimas, N. (2020). Los valores y el comportamiento humano. Una relación inevitable. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1992>
- González Marín, M. L. (1996). Grupos sociales y medios de comunicación. Las organizaciones autónomas de la sociedad civil. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 27(104). <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.1996.104.29240>
- Márquez García, M. J., Prados Megías, M. E., y Padua Arcos, D. (2018). La voz de Tsura. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educación*, 54(1), 49-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.920>

- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la educación*, 23 (2), 111-128. <https://doi.org/10.14201/8648>
- McEwan, H. y Egan, K. (Ed). (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Millán-Franco, M. (2020). *Trabajo social y Covid-19. Un análisis de las consecuencias sociales y sus implicaciones para la intervención social con colectivos vulnerables*. Congreso internacional virtual sobre Covid-19. Consecuencias psicológicas, sociales, políticas y económicas.
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Pérez Pérez, C. (2016). Educación en valores para la ciudadanía. Editorial Desclée de Brouwer.
- Ortega Ruiz, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Boletín Redipe*, 7(8), 30-45. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/539>
- Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/4. <https://doi.org/10.35362/rie4542077>
- Siciliani Barraza, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28, (63), 31-59.

## EL OCIO TECNOLÓGICO EN LOS ADOLESCENTES. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA FAMILIAR

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados<sup>1</sup>

[mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

José Santiago Álvarez Muñoz<sup>2</sup>

[josesantiago.alvarez@um.es](mailto:josesantiago.alvarez@um.es)

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

### Resumen

De las diferentes modalidades que el ocio familiar-juvenil puede adoptar, este trabajo se centra en el tecnológico por el protagonismo que tiene entre los menores, por los riesgos que supone para éstos y por las interferencias-incompatibilidad con otras modalidades. El ocio tecnológico abarca diferentes posibilidades en función del recurso (videojuego, redes sociales, navegador, plataformas de tv digital, etc.) y del uso que se realice (individual-colectivo, responsable-irresponsable, controlado-planificado o abusivo, etc.). De esta manera, tras su delimitación conceptual, se describe el estado en que se encuentra, los parámetros que lo ensalzan como la elección preferible a invertir en su tiempo libre, la incidencia del ocio tecnológico en el desarrollo del menor y en otras modalidades de ocio, y finalmente, a modo de conclusión, se invita a reflexionar sobre el papel de la pedagogía en el uso responsable de la tecnología como alternativa de ocio.

**Palabras clave:** Empatía, inclusión, juego, patio escolar, sistemas alternativos de comunicación.

## TECHNOLOGICAL LEISURE AMONG ADOLESCENTS. A LOOK FROM THE FAMILY PERSPECTIVE

### Abstract

Of the different forms that family-youth leisure can take, this paper focuses on technological leisure because of its prominence among minors, because of the risks it poses for them and because of the interference-incompatibility with other forms. Technological leisure encompasses different possibilities depending on the resource (video game, social networks, browser, digital TV platforms, etc.) and the use made of it (individual-collective, responsible-irresponsible, controlled-planned or abusive, etc.). In this way, after its conceptual delimitation, it describes the state in which it is found, the parameters that praise it as

---

<sup>1</sup> María Ángeles Hernández Prados. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Murcia.

<sup>2</sup> José Santiago Álvarez Muñoz. Doctor en Educación. Profesor Asociado de la Universidad de Murcia

the preferable choice to invest in their free time, the incidence of technological leisure in the development of minors and in other forms of leisure, and finally, by way of conclusion, it invites reflection on the role of pedagogy in the responsible use of technology as a leisure alternative.

**Key words:** Empathy, inclusion, game, school playground, alternative communication systems.

## Introducción.

Antes de adentrarnos en el estado del arte de la tipología específica de ocio tecnológico, se ha querido dejar constancia de la complejidad del tema que nos ocupa. Por un lado, como se expuso recientemente, “la diversidad de manifestaciones del ocio es tal, que para diferenciarlos se denominan con el calificativo pertinente en función de la actividad elegida o el contexto en el que se desarrolla: ocio deportivo, tecnológico, saludable, cultural o familiar, entre otros” (Belmonte et al, 2021, p.3). Por otro lado, como bien nos recuerda Mc Phail Fanger (1999) no existe ni acuerdo sobre la jerarquización de nociones como el ocio, la recreación, el asueto, el solaz y esparcimiento, la diversión, etc. ni una delimitación teórica que abarque las mismas, ya que su conceptualización varía de un estudio a otro.

El ocio y el tiempo libre se han presentado con bastante frecuencia emparejados, haciendo un uso bastante arbitrario de estos términos. En ocasiones incluso se presentan como sinónimos, cuando realmente presentan matices diferentes. Todavía “continúan siendo una limitación que ofrece una imagen difusa acerca de su delimitación, tanto en el uso informal como en el ámbito de la investigación” (Álvarez-Muñoz, 2021, p.85), lo que conlleva efectos perjudiciales especialmente para las actividades de ocio, ya que en ocasiones se han considerado como ociosidad, cuando realmente serían opuestos.

Si bien, según Mc Phail Fanger (1999) el tiempo libre que se “gana” después del trabajo ha sido fruto de la reivindicación del asalariado por democratizar y hacer extensible los beneficios atribuidos al mismo a la totalidad de la ciudadanía, estableciendo, así como una cuestión de derecho, el ocio se concibe como una especificidad del mismo, careciendo como bien señala el autor de mayor interés o relevancia. Para López-Sintasa et al (2015, p.62-63) “los significados que mejor discriminan entre actividades de ocio y las de trabajo son el disfrute, la elección, la relajación, la motivación intrínseca y la no evaluación de la actividad”.

Sin embargo, con la llegada de la modernidad los estudios otorgan un mayor protagonismo al ocio sacándolo de la concepción negativa en la que se encontraba, y diferenciándolo claramente de la ociosidad. En este sentido, el tiempo libre pertenece al tiempo de la mundanidad y sus exigencias, concretamente al reposo, pereza y desgano, mientras que el ocio implica poner entre paréntesis ese tiempo de la mundanidad y desarrollar actividades que enriquezcan el espíritu (Giannini,1993). En esta misma línea, la conceptualización que Lobo y Manchén (2004) realizan del tiempo libre abarca tanto lo uno como lo otro, es decir, el ocio y la ociosidad, y considera que las experiencias de ocio pueden adquirir dos modalidades: activas y pasivas. Por lo tanto, podemos entender que el

concepto de tiempo libre es más amplio que el de ocio, implica el ocio como posibilidad que la incluye. El tiempo libre es aquel periodo de tiempo no sujeto a necesidades, de una parte, ni obligaciones de otra. Resulta de la diferencia de restar al tiempo total, el tiempo dedicado a nuestras obligaciones familiares, laborales y escolares. El ocio no es sólo tener tiempo libre o lleno de actividades; el ocio supone sentirse libre realizando diversas actividades (Nuviala Nuviala et al, 2003, p.13).

En la actualidad, el tiempo libre no solo se considera un derecho, sino también algo indispensable para la salud, en las dos modalidades señaladas, el ocio y la ociosidad-descanso. El ocio adquiere así un papel potencial del desarrollo y por tanto de interés socioeducativo. Se trata de una concepción humanista del ocio, con valor en sí mismo y por tanto susceptible de convertirse en finalidad educativa. Para Cuenca Cabeza (2004) el ocio es causa de satisfacción, no responde a ninguna obligación, es voluntario y libre. Mientras que el tiempo social es objetivo, medible y cuantificable, el ocio como vivencia humana resulta difícil cuantificar los momentos y de esclarecer los efectos inmediatos del proceso, ya que ha de conectar necesariamente a nuestra vertiente personal y subjetiva (Cuenca Cabeza, 2004). En los nuevos modelos teóricos con un sustrato más antropológico centrado en la persona, el tipo y contenido de la actividad desarrollada, así como en los efectos que reporta, el ocio se entiende como vivencia o experiencia y se caracteriza por la libertad, voluntariedad, descanso, distensión o desarrollo (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021).

En la medida que el ocio contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas y no cognitivas en el ser humano requiere ser planificado y sometido a la reflexión y estudio pedagógico (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2022). Este querer planificar nuestro tiempo libre de ocio, no el de descanso, de forma productiva y rentable, en la ansiada búsqueda de momentos placenteros, recreativos y divertidos que aporten satisfacción y calidad de vida a las personas, ha abierto las puertas a nuevas necesidades y a todo un mercado empresarial que constituye un soporte económico esencial en la sociedad actual. Las grandes empresas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han aprovechado la necesidad de emplear el tiempo que se tiene en los diferentes espacios y momentos de las personas, y han convertido el ocio electrónico en uno de los negocios más rentables de la actualidad (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2016). De hecho, como afirman López-Sintas et al (2015b) han revolucionado los significados del ocio y del trabajo, haciendo posible la participación en ambas esferas fuera de sus contextos habituales.

El trabajo que se presenta a continuación trata de aproximarnos pedagógicamente a esta modalidad de ocio, desde una perspectiva crítica-descriptiva que nos permita delimitar la realidad en la que se encuentra para poder ofrecer propuestas de uso responsables y equilibradas que contribuyan positivamente al desarrollo humano.

### **El ocio tecnológico. Recorrido histórico.**

La globalización y los avances tecnológicos están considerados dos de los aspectos que más fuertemente han incidido en la transformación de la sociedad, afectando a todas las esferas de la sociedad, tanto a las instituciones como a la propia ciudadanía. La forma de acceder al conocimiento, de aprender, de relacionarnos y de vivir se han visto modificados. El ocio no escapa a esta influencia, ampliando considerablemente las posibilidades de entretenimiento. Estas experiencias mediadas por la TIC son demandadas por las nuevas generaciones prácticamente desde su nacimiento, de ahí que se encuentran altamente familiarizados y se consideran verdaderos nativos tecnológicos adquiriendo la competencia digital de forma natural (Tabernero et al, 2010).

De la diversidad de modalidades de ocio que se pueden adoptar, el ocio tecnológico ha ganado cada vez mayor presencia y relevancia en todos los sectores poblacionales, pero especialmente en los menores. No cabe duda que el hecho de vivir en una sociedad altamente tecnologizada e hiperconsumista ha contribuido a esta expansión. Aunque con el transcurrir de los años ha habido tendencias claramente marcadas hacia una u otra tecnología, lo cierto es que, en la actualidad, todas ellas conviven para ampliar la oferta de posibilidades de realización de ocio. Con la llegada del cine en 1896 se abre una nueva etapa para el ocio tecnológico en España, pues hasta entonces el ocio estaba limitado al teatro, las corridas de toros, festividades religiosas, juglares, torneos de caballería, juegos populares, caza, etc y diferenciada por género a actividades de ocio pasivas para las mujeres y activas para los hombres.

La radio llegó a España en la década de 1920, y aunque al principio estaba muy censurada y muy dependiente del Estado, ha mantenido siempre una variedad temática cuyos principales ejes han sido informativos, educativos, musicales, deportivos y de entretenimiento-concurso, fue uno de los primeros en instaurarse y acaparar la atención de las familias. Más allá del papel que ha desempeñado en el ocio, también ha contribuido a la política como señala Blanco Fajardo (2019) que en la época del franquismo muchos programas favorecían el modelo patriarcal conservador e imperante del momento en el que las mujeres debían ser sumisas y abnegadas amas de casa, sustentadoras del hogar y la economía familiar y relegadas por completo a la esfera privada. En contraposición, algunas periodistas de la época se aventuraban a reclamar derechos igualitarios para las mujeres, por lo que se puede atestiguar que existían fracturas en la reproducción de “los roles de género dominantes y la posibilidad, en tanto que lo superestructural se constituye como campo de batalla, de encontrar referentes femeninos que permitan establecer mecanismos de contestación y resistencia de los discursos heteropatriarcales dominantes” (Pérez Martínez, 2016, p.52).

La llegada de la televisión en la década de los 50 no fue tan bien recibida, ya que mientras la “prensa es dignificada como “cuarto poder”, y el cine como “séptimo arte”, la televisión se caracterizaría por ser —incluso desde la mirada de algunos ámbitos de erudición intelectual— una caja tonta” (Rueda, 2012). Y aunque la pequeña pantalla penetró finalmente en los hogares, popularizando hasta tal extremo que en algunos de ellos hay más dispositivos que miembros en la unidad familiar, no consigue igualar el encanto de la gran pantalla. Aún así, se constata que las personas mayores de 65 son los más consumidores, y que los jóvenes una vez que abandonan la adolescencia “comienzan a interesarse en mayor medida por los programas de actualidad, información y opinión, en detrimento de una programación que apueste única y exclusivamente por el entretenimiento, que es la televisión preferida por los individuos de menor edad” (López Vidales et al, 2019, p.13).

Un nuevo giro y utilidad adquiere la televisión gracias a las videoconsolas que permitieron trasladar al ámbito familiar el juego digital que hasta el momento se encontraban en las salas de máquinas recreativas con juegos populares como *OXO*, *Shinobi*, *Spacewar*, *Galaxy Game*, *Pacman*, *tetris*, etc. Aunque el juego y el ocio siempre han ido cogidos de la mano desde la antigüedad clásica, en la que aparecen los primeros juegos como *ephe bike* que es la antesala del fútbol (Segura Munguía y Cuenca Cabeza, 2007) o el juego del marro en el que un equipo era el castigado y otro el perseguido (Andreu Cabrera, 2009), permitiendo extraer la lógica del juego, los elementos que lo constituyen y la

representación simbólica social (Brasó i Rius y Torrebadella Flix, 2017), los videojuegos de arcade con fines comerciales, y las videoconsolas posteriormente, supusieron una revolución creativa en una época en la que el ocio juvenil tenía pocas alternativas. En la actualidad los videojuegos se han convertido en una herramienta favorecedora de aprendizajes, pero todavía mantiene el protagonismo en los tiempos de ocio en los que prima el disfrute personal y colectivo (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2016).

Pero el mundo audiovisual y las pantallas no se finiquitaron con el cine y la televisión, por el contrario, el cambio más revolucionario llegaría de la mano de internet. En palabras de Muñoz García (2009, p.697) “Se han producido grandes cambios en la sociedad actual; el mundo audiovisual lo llena todo y el ocio digital: televisión, Internet, videojuegos, teléfonos móviles, discos compactos, ocupan cada día gran parte del tiempo de las personas”. Aunque estos nuevos formatos digitales de ocio no se encuentran ligados exclusivamente al entretenimiento y la diversión, pues favorecen también la participación, colaboración, aprendizaje y desarrollo en red, han adquirido un protagonismo estrella entre los jóvenes, especialmente las redes sociales (Viñals Blanco, 2013). Asistimos, continúa afirmando la autora, al imparable desarrollo de “un entramado de herramientas tecnológicas más baratas y fáciles de usar, junto a la democratización del uso de Internet de banda ancha, ha dado pie a la generación de un ocio que responde al modelo imperante” (p.164).

Las redes también son un canal en el que exponer y dar a conocer públicamente nuestro perfil de ocio, es decir, el tipo de actividades que realizamos en nuestra vida. Tal y como señalan Sanz Arazuri et al (2018) aunque los adolescentes no comparten todas sus experiencias de ocio, las que suelen subir a sus redes sociales hacen referencia principalmente al turismo, las fiestas, celebraciones y las actividades digitales. Finalmente se trata de un álbum lleno de buenos momentos, pero en la medida que se comparten las experiencias de ocio digital como videos de bailes, o imágenes jugando a videojuegos, podemos afirmar que se trata de un ocio que se retroalimenta continuamente así mismo.

La presencia del ocio digital en la historia de la humanidad no es algo nuevo, el contenido aportado en este apartado deja una clara constancia de ello. Sin embargo, el que formen parte de nuestras vidas y se utilicen cotidianamente sin dificultad aparente, puede llevarnos a concluir la innecesaridad de la alfabetización, es decir, de la mediación educativa. En otras palabras

Quizás nos hemos habituado a la presencia de los medios de comunicación, de tal manera que presuponemos que es innecesaria una alfabetización previa, pero la retórica visual y el uso cada vez más refinado de la poética que utilizan, exige un aprendizaje que haga consciente el uso que se hace de las mismas en cada una de las pantallas que nos rodean (Llorca, 2006, p.81).

### **El ocio tecnológico. Delimitación conceptual**

Son muchos los artículos que tratan el tema del ocio digital, ya sea de forma general o bien referida a una modalidad específica como los videojuegos, las redes sociales, la televisión digital, pero poco de ellos contemplan la conceptualización que delimite lo que se entiende por ocio digital y los rasgos que lo

caracterizan. Sentimos curiosidad por saber en cuál de los dos constructos que se fusionan se pone el énfasis, en base a que, o solamente responde a intereses particulares de los investigadores y a la inclinación de la trayectoria investigadora previa. A continuación, se reflexiona brevemente a partir de algunas definiciones que se han localizado, pero siendo conscientes que se pospone para un trabajo posterior y centrado exclusivamente en ello, el análisis conceptual del ocio digital a partir de una revisión sistemática y más exhaustiva. Entiéndase pues que estamos en la antesala de lo que será, y que lo pertinente ahora es la mera aproximación a la definición de ocio digital. Sin más preámbulo, arrancamos la discusión sobre el concepto de ocio digital con la definición que nos aporta Viñals Blanco (2013)

Desde un enfoque amplio del término entendemos por ocio digital todas las oportunidades de ocio que se encuentran ligadas a las posibilidades que ofrece el uso de las nuevas tecnologías. Esto es, por ocio digital comprenderíamos a las actividades que se practican, disfrutan y experimentan a través del uso del ordenador, Internet, las consolas de juegos, los teléfonos móviles y los diversos dispositivos emergentes, producto del desarrollo constante e innovador de la industria tecnológica: los Ipad, las tabletas, los MP3, los e-books, y un largo etcétera. Soportes tecnológicos que no han hecho otra cosa que modificar las formas de experimentar el ocio.

El autor sostiene la identidad en el ocio, considerando las TIC como el recurso mediante el que se materializan las experiencias de ocio, es decir, el soporte o mejor dichos soportes que proporcionan múltiples y variadas actividades que se ajustan más a los intereses y motivaciones de las nuevas generaciones. En este sentido, López-Sintas et al. (2015a) menciona un ocio digital adaptado a los condicionantes del contexto, entiendo que este se vivencia en función del avance de la sociedad y las propias tecnologías, de esta forma, se pone de manifiesto la vivencia diferenciada de este tipo de ocio.

### **El ocio tecnológico a debate**

Las TIC no solo nos permiten desarrollar experiencias de ocio, sino que está cuestionando su propia naturaleza, ya que ofrece la oportunidad de llevarlas a cabo en otros espacios y tiempos que no son los habituales, de este modo se desdibujan las fronteras entre trabajo y ocio y contaminan los espacios utópicos para convertirlos en heterópico (López-Sintas et al, 2015). Aunque afín, y alguna breve reseña se hará al respecto, no se trata de hacer un centrado exclusivamente en los riesgos que las TIC suponen para las nuevas generaciones y que ha estado presente desde hace ya algún tiempo en la producción científica como evidencia el estudio de Hernández-Prados et al (2021). Más bien, la pregunta que subyace en este apartado sería ¿cómo influyen las tecnologías en el ocio?, ya que según Viñals Blanco (2013) no sólo está cambiando en lo que se refiere al tipo de actividades, sino también a la manera de practicar y disfrutar de estas en nuestro tiempo libre.

La adopción de un modelo de ocio basado en el uso excesivo de las pantallas desencadena un desinterés por actividades propias de su edad como la escuela, la familia, los amigos, entre otros (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2016), promueven la individualización en lugar de la interacción familiar (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2021) y con el grupo de iguales, además de otros efectos perversos y dañinos que han sido expuestos por otros autores. Hace ya algún tiempo, se expuso cómo el uso desmesurado de las TIC podía alterar los hábitos de vida saludable de los menores, concretamente, alimentación, sueño, higiene, etc. (Hernández-Prados et al, 2008).

Los videojuegos han sido ampliamente cuestionados. Algunos de los efectos colaterales de las TIC y de los videojuegos en la población infanto-juvenil son (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2016): el aumento vertiginoso del consumo, ya que se han convertido en los juguetes favoritos de esta generación; la desatención familiar, ya que desconocen incluso la adecuación de los contenidos; el aislamiento social que promueve un carácter cada vez más introvertido, ya que prefieren jugar solos, en vez de pasar tiempo con amigos o familiares; desatención de sus obligaciones más básicas como el aseo y la imagen personal; descuidan su estudio afectando al rendimiento académico; además incide en su desarrollo emocional, conductual y físico con efectos lesivos para la vista, columna, alteraciones del sueño, de la alimentación, etc;

Las principales críticas provienen por el tiempo de juego y por la idoneidad del contenido de los videojuegos a determinadas edades. Respecto al primero de ellos, los videojuegos se han asociado a comportamientos adictivos. Es verdad que poseen un potencial de interés, atractivo y motivación muy elevados, lo que ha contribuido a que se posicionan entre “las primeras opciones para pasar su tiempo de ocio; con el agravante de que no se tiene un uso moderado, un control y una selección de los mismos” (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2016, p.87). En cuanto al segundo, las perspectivas adoptadas sobre el consumo de videojuegos con contenido nocivo o no apropiado para los menores como la violencia, circulan entre dos polos opuestos, quienes sostienen que favorece la agresividad en los jóvenes y los que señalan que produce un rechazo hacia la violencia (Vázquez Freire, 2007).

Estas argumentaciones se hacen extensibles al resto de tecnologías. De modo que, la televisión, mal utilizada, puede ser parte de una nueva morbilidad en pediatría, ya que la exposición reiterada a la violencia televisiva repercute en su agresividad; son víctimas de una publicidad engañosa o poco saludable promoviendo el consumo impulsivo e insaciable; contribuyen a la progresiva banalización del sexo y a las relaciones activamente sexuales a edades cada vez más tempranas; a la identificación del mundo real con lo que ven en televisión; además la exposición a la televisión de niños menores de tres años puede estar asociada a déficit de atención en la edad escolar; entre otros aspectos, en definitiva, ha creado nuevos estilos de vida, valores y actitudes a través de su programación (Muñoz García, 2009). Respecto a los posibles perjuicios que suponen estos contenidos, y con la intención de proteger a los menores, se hace necesario el análisis de los mecanismos sociales como parte fundamental del tiempo de ocio de los menores, junto a una educación visual que les brinde la opción de acceder a un universo mediático lleno de opciones para el aprendizaje sin peligro (Llorca, 2006).

El ocio digital también ha tenido un fuerte impacto en el resto de modalidades de ocio. Su supremacía o preferibilidad en los jóvenes conlleva el abandono, desatención o menor interés por el resto de tipologías. Al respecto del impacto del ocio digital en el familiar y el significado que las miembros de las unidades familiares le conceden, las actividades de ocio digital practicadas por los adolescentes quienes valoran estas por encima de otras modalidades, destacando la participación en redes sociales, jugar a videojuegos y navegar por internet, también guardan relación significativa con el funcionamiento familiar, afectando a la cohesión, la flexibilidad y el funcionamiento familiar que gozan de mejor salud cuando los hijos no apuntan actividades digitales entre sus prácticas preferentes de ocio (Valdemoros et al, 2017).

Es de justicia reconocer que el ocio digital favorece el incremento de actividades novedosas y atractivas para los más pequeños (Godfrey y Johnson, 2009), pero también que su influencia ha promovido una serie de transformaciones o cambios familiares relacionados con un mayor empobrecimiento de las relaciones familiares, ya que la conectividad se prefiere de forma individualizada, restando tiempo de vida familiar colectivo, y en consecuencia, se da una menor comunicación intrafamiliar, contribuyendo de este modo a aumentar la brecha intergeneracional (Belmonte et al, 2021; Carvalho et al, 2015; Fernández et al, 2015; Orchard y Fullwood, 2010). Los jóvenes prefieren comunicarse con sus contemporáneos, ya sean familiares o externos de ellas, y en escasas ocasiones, las TIC son empleadas en las relaciones paterno-filiales (Hernández-Prados et al, 2014), salvo por cuestiones de seguridad para la localización de los hijos cuando están fuera del hogar.

Vivimos en un mundo repleto de contradicciones, de incertidumbre y ambigüedades. No es de extrañar que estos rasgos se transfieran a otros espacios como el que nos ocupa. Del mismo modo que el ocio puede contribuir al desarrollo positivo de las personas o ser pernicioso, en función de las actividades, experiencias, contexto, edad o nivel de maduración, etc., las TIC y por ende el ocio digital también presentan estas contradicciones. En lo que respecta a la transmisión de valores, a modo de ejemplo, contribuyen a fomentar la creatividad, el diálogo, la colaboración y participación, según la percepción de los propios adolescentes, aunque también reconocen que la red no promueve el aprendizaje de la honestidad, por el contrario favorece el engaño, falsas identidades, etc. (Hernández-Prados et al, 2015). Esta ambigüedad o bipolaridad de las TIC genera múltiples dilemas parentales, quienes se muestran incoherentes en su praxis educativo familiar, en ocasiones son laxos y otras punitivos-autoritarios restringiendo o prohibiendo su uso, y se refleja también en lo referente a los significados que otorgan los miembros familiares al ocio digital.

De modo que, los progenitores de mayor edad y los jóvenes-adolescentes son los que se posicionan más críticamente con los medios y se muestra menos de acuerdo en cuanto al uso de los medios digitales para fomentar el ocio, mientras que los padres de menor edad y los hijos más jóvenes son aquellos que valoran y prefieren el ocio digital, mostrando una visión más optimista (Belmonte et al, 2021). En consonancia, el desconocimiento de uso, el poco alcance y el descontrol parental respecto al ocio digital se incrementa con la edad, mientras que los menores creen que el uso excesivo de las tecnologías no interfieren en la contaminación y ruptura del entorno familiar (Gamito et al., 2019; Sánchez-Valle et al., 2019).

La valoración que se han hecho de las TIC en la sociedad ha sido dicotómica, o bien se define como un recurso sin más atribuciones, y la responsabilidad recae en el uso que hacen las personas, o bien se le reconoce como un agente socioeducativo que desempeña un papel relevante en la socialización de las personas, especialmente de los adolescentes del milenio entre los que goza de un amplio reconocimiento, y por tanto se les responsabiliza de todos los males atribuidos. Sin embargo, para algunos se trata de una visión parcial y sesgada de quienes se sienten invadidos, pero merece la pena “intentar solucionar esta situación fomentando las medidas de protección existentes, para sacar partido a las enseñanzas positivas que nos puede ofrecer el ocio tecnológico” (Llorca, 2006, p.82).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Con frecuencia se hace referencia al atractivo y poder de influencia que tienen las tecnologías para los más jóvenes, cómo son capaces de despertar su motivación a edades cada vez más tempranas, hasta el punto de alterar sus estilos, ritmos y espacios vitales. Con frecuencia también se sostiene que el uso de la tecnología multimedia, aunque fascinante, es problemático, y aunque la atención se ha centrado en la accesibilidad y brechas digitales, educativa y antropológicamente el problema es más complejo, pues no se trata tanto de alfabetización de la competencia digital, sino más bien de dar forma a la tecnología para que beneficie y promueva el desarrollo saludable e integral de las personas (Godfrey y Johnson, 2009).

Nunca antes hemos tenido un protagonismo tan pleno y extremo de las TIC como durante el confinamiento por la crisis sanitaria del covid-19, y la virtualización de las diferentes dimensiones o contextos vitales como la educación escolar, la comunicación, el ocio, etc. ha traído mayor añoranza de la presencialidad, de las formas tradicionales de hacer, sometiendo nuevamente a debate el potencial relativo de las TIC en el desarrollo perfecto del ser humano.

Lamentablemente, para Godfrey y Johnson (2009) apoyándose en otros autores, la respuesta radica en ajustes del diseño a las necesidades comunicativas de los individuos en los contextos sociales específicos, centrándose más en lo tecnológico. Desconocemos en qué momento de la filosofía posmoderna se ha producido “este desfase, trasladando la atención de la reflexión sobre el ser humano a las aplicaciones de la tecnología para su uso en diversos contextos” (Hernández-Prados et al, 2015, p.334). Para nosotros la prioridad radica en lo humano siendo necesario promover una profunda y pedagógica reflexión crítica sobre las TIC que permitan delimitar los parámetros desde los cuales establecer propuestas saludables que contribuyan a mejorar la relación que las personas mantienen con las tecnologías. Todo ello teniendo en cuenta que lo que se quiere, más tiempos conectados en red, no siempre es lo que se necesita, pues en ocasiones la demanda no es fruto de una toma de decisiones responsablemente sopesada.

Mientras no tengamos ese corpus teórico pedagógico de referencia, que sustente y oriente la praxis educativa hacia la responsabilidad tecnológica, no solo de quienes la utilizan, sino también de quienes la comercializan y quienes las integran; mientras la pedagogía se dedique solamente a diseñar y promover nuevos usos curriculares de las TIC en el aula u otros contextos; se debe mantener como afirma Molinuevo (2004) una cultura de la sospecha.

## Referencias

- Álvarez Muñoz, J. S. (2021). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M. Á. (2021). *Ocio familiar en tiempos COVID: reflexión desde una nueva realidad*. En Hernández-Prados, M. Á. y Belmonte, M.L. (Coord.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (50-60). Dykinson
- Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M.A.(2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- Andreu Cabrera, E. (2009). Traditional children's games in the Mediterranean: analogies. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(3), 201-210. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/11727>
- Belmonte, M. L., Álvarez Muñoz, J. S., y Hernandez-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), p. e33938. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Blanco Fajardo, S. (2019). Ocio, hogar, maternidad y...: ¿ política?: los programas femeninos de radio Madrid durante el primer Franquismo (1939-1959). En Barco Cebrián, Ruiz Somavilla y Vera Balanza (ed.) *Cambio generacional y mujeres universitarias: genealogías, conocimiento y compromiso feminista* (227-243). Dykinson
- Brasó i Rius, J., y Torredadella Flix, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72 (1), 245-264. <https://doi.org/10.3989/rntp.2017.01.010>
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0747563214006438>
- Cuenca Cabeza, M. C. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Fernández, J., Peñalva, M.A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-121. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Gamito Gómez, R., Aristizabal Llorente, M. P., y Vizcarra Morales, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Prisma Social*, (25), 398-423. <http://hdl.handle.net/10810/54523>
- Giannini, H. (1993). El ocio: madre de las virtudes éticas. *Revista Universitaria*, 39, 28-31.
- Godfrey, M., & Johnson, O. (2009). Digital circles of support: Meeting the information needs of older people. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 633-642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.08.016>
- Hernández-Prados, M.A.; Lopez, P. y Bautista, V. (2015). La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la transmisión de valores a través de las TIC. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 27 (1), 169-185. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015271169185>

- Hernández-Prados, M.A., López, P. y Gamboa, G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de Internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 9-22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Hernández-Prados, M. A., López, P. y Sánchez S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC: percepción de los adolescentes. *Pulso: revista de educación*, 37, 35-58. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/168>
- Hernández Prados, M.A., López Vicent, P. y Solano Fernández, I.M. (2008). Los menores y el ordenador: Educar en hábitos saludables. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 34-37
- Hernández-Prados, M.A.; Santos Gómez, M.; Soriano Ayala, E. y Fuentes, J.L. (2015) *Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica*. En Gonzalez-Geraldo (Coord) Educación, Desarrollo y Cohesión Social (317-348). Universidad de Castilla La Mancha
- Llorca, M. Á. (2006). Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico. *Comunicar*, (27), 79-84.
- Lobo, J. L., y Menchén, F. (2004). *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre: Estrategias y pautas para padres y educadores*. Pirámide
- López Sintas, J., Rojas De Francisco, L., y García-Álvarez, E. G. (2015a). The nature of leisure revisited: An interpretation of digital leisure. *Journal of Leisure Research*, 47(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/00222216.2015.11950352>
- López-Sintas, J., Rojas de Francisco, L., y García-Álvarez, E. (2015b). Revisión del concepto de ocio: Una interpretación desde el ocio digital. En López-Sintas (Ed.) *La construcción social de la experiencia de ocio cultural* (55-103). OmniaScience
- Mc Phail Fanger, E. (1999). El tiempo libre y la autonomía: una propuesta. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 1(9), 83-105. <https://doi.org/10.32870/lv.v1i9.400>
- Melo Herrera, M. P. y Hernández Barbosa, R. (2016). Videojuegos y ocio: Algunas reflexiones sobre su incidencia en el desarrollo físico-social de los jóvenes. *Lúdica pedagógica*, 1(23), 85-91. <https://doi.org/10.17227/01214128.3306>
- Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y Nuevas Tecnologías*. Alianza Editorial.
- Muñoz García, F. (2009). Impacto de las pantallas, televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría integral*, 881, 697-706.
- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F., y García Montes, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (6), 13-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i6.35078>
- Orchard, L. J., & Fullwood, C. (2010). Current perspectives on personality and Internet use. *Social Science Computer Review*, 28(2), 155-169. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894439309335115>
- Pérez Martínez, J. E. (2016). Mujeres en la radio española del siglo XX (1924-1989). *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 23(1), 35-38. <https://doi.org/10.30827/arenal.v23i1.4996>

- Rueda Laffond, J.C. (2014). Palacio, M., Villaluenga, Y. G., y Roldán, G. (2012). *La televisión durante la Transición española*. Cátedra. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 251-268. <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/566>
- Sánchez-Valle, M., de-Frutos-Torres, B., & Vázquez-Barrio, T. (2017). Parent's influence on acquiring critical Internet skills. *Comunicar*, 53, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Sanz Arazuri, E., Alonso Suiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., Ponce de León Elizondo, A. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XX1*, 21(2), 59-78. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19538>
- Segura Munguía, S., y Cuenca Cabeza, M. (2007). *El ocio en la Grecia clásica*. Universidad de Deusto.
- Valdemoros, M.A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50(25), 99-108. <http://dx.doi.org/10.3916/C50-2017-09>
- Vázquez Freire, M. Á. (2007). Videojuegos: algo más que violencia. *Padres y maestros*, 308, 8-12. <http://hdl.handle.net/11162/35823>
- Villafuerte-Garzón, C. M. (2018). Ocio digital y los problemas del uso excesivo de dispositivos tecnológicos. *Polo del Conocimiento*, 3(8), 471-485.
- Viñals Blanco, A. (2013). Las Redes sociales virtuales como espacios de ocio digital. *Fonseca Journal of Communication*, 6, 155-182.

## EL FLIPPED CLASSROOM EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

**Natividad Araque Hontangas**

Profesora Universidad de Castilla-La Mancha

<https://orcid.org/0000-0002-3956-5987>

Natividad.Araque@uclm.es

### RESUMEN

El Plan Bolonia supuso un cambio sin retorno para los sistemas educativos europeos y, por ende, para el sistema educativo español. El objetivo de este artículo es consolidar un nuevo modelo de educativo en las aulas universitarias mediante la aplicación del Flipped Learning, mediante una nueva metodología y nuevos recursos pedagógicos que permiten mejorar la eficacia en los resultados del aprendizaje. El Flipped Learning, Flipped classroom o clases invertidas fue creado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams en 2007, aunque la mayoría de la metodología educativa en nuestro país sigue anclada en el modelo tradicional. En este artículo se hace un análisis de este tipo de metodologías activas, participativas y cooperativas, y en la necesidad de la formación continua por parte del profesorado universitario. La aplicación de esta nueva metodología, las actividades y recursos, nos llevan a la conclusión de que este modelo favorece una adquisición más efectiva de las competencias educativas de forma significativa, activa y más motivadora para los estudiantes, a través del uso de las nuevas tecnologías.

**Palabras clave:** Universidad, Flipped Learning, Flipped Classroom, Clase invertida, Nuevas tecnologías.

### THE FLIPPED CLASSROOM IN UNIVERSITY STUDIES

#### ABSTRACT

The Bologna Plan was a change of no return for European education systems and, therefore, for the Spanish education system. The objective of this article is to consolidate a new educational model in university classrooms through the application of Flipped Learning, using a new methodology and new pedagogical resources to improve the effectiveness of learning outcomes. Flipped Learning, Flipped classroom or inverted classrooms was created by Jonathan Bergmann and Aaron Sams in 2007, although most of the educational methodology in our country is still anchored in the traditional model. This article analyses this type of active, participatory and cooperative methodologies, and the need for continuous training for university teachers. The application of this new methodology, activities and resources leads us to the conclusion that this model favours a more effective acquisition of educational competences in a meaningful, active and more motivating way for students, through the use of new technologies.

**Keywords:** University, Flipped Learning, Flipped Classroom, Flipped Classroom, New technologies.

## INTRODUCCIÓN

Los métodos educativos están cambiando y proyectando un nuevo modelo, con una nueva fórmula pedagógica, que pretende que los estudiantes sean parte activa en el aula para evitar el aburrimiento y el desinterés y potenciar una mayor efectividad del aprendizaje. Esta nueva metodología gira en torno a dos tipos de aprendizajes “colaborativo y cooperativo”.

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestras aulas nos lleva a nuevas formas de interactuar en contextos sociales, culturales y educativos, que no puede mantener modelos educativos pasivos y basados en una enseñanza tradicional que quedaría obsoleta, teniendo en cuenta que los estudiantes manejan constantemente información a través de internet, redes sociales, etc. Por consiguiente, es necesario cambiar el modelo educativo tradicional por otro más activo y autónomo (Wanner y Palmer, 2015).

El nuevo estilo metodológico permite nuevos modelos como la clase invertida, el Flipped Classroom, este último basado en la utilización de medios audiovisuales que permitan el aprendizaje del alumnado sin limitar el espacio y el tiempo de aprendizaje, como en la enseñanza tradicional (Bergman y Sams, 2012). Estos nuevos modelos educativos están relacionados, como decía inicialmente con la colaboración y cooperación de los estudiantes.

El proceso de aprendizaje se extiende fuera del lugar habitual, que es el aula, a otros posibles como el hogar, bibliotecas, u otros espacios potencialmente utilizables para el esparcimiento y el aprendizaje. Asimismo, el tiempo limitado de las clases se verá reforzado por el proceso inicial de utilización de medios audiovisuales y de preparación de los contenidos (Navarro López, 2021). Todo ello, dará lugar a las clases invertidas, de manera que los estudiantes llegan al aula con unos contenidos aprendidos y en el aula se trata de que se formen grupos de estudiantes, que discutan sobre los temas planteados, se planteen dudas y respuestas e incluso se provoqué la crítica constructiva. En definitiva, se tratará de potenciar la adquisición teórica y práctica de los contenidos que se deben abordar en los temas integrados en las guías docentes.

En las clases de Historia Económica del Grado de turismo de la Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca se propuso llevar a la práctica esta nueva metodología Flipped Classroom”, basada en los argumentos antes mencionados y teniendo como objeto:

- Diseñar y poner en práctica una metodología más activa y participativa en la asignatura de Historia Económica del Turismo.
- Conocer los resultados académicos de los estudiantes en relación con cursos anteriores en los que sólo se llevo a cabo un modelo de aprendizaje basado en la teoría y la práctica, pero limitados al espacio y al tiempo, en función de las guías docentes.

## 1. La búsqueda de una enseñanza activa e interactiva

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han cambiado nuestros hábitos, nuestra manera de vivir, en todos los aspectos. Los trámites burocráticos, bancarios, financieros han reducido el tiempo que invertimos en ellos, las esperas, y han provocado la agilización de la organización de nuestra forma de vida en el ámbito laboral y personal. Nuestros actuales estudiantes están familiarizados, desde edades muy tempranas, con los televisores, ordenadores, vídeos, teléfonos móviles, etc., una amplia gama de herramientas que les conducen al ocio, a la distracción y también al aprendizaje (Tomas et al, 2019).

Sin embargo, nuestras aulas siguen ancladas en enseñanzas, en gran parte, tradicionales y desligadas de la realidad que estamos viviendo en nuestra sociedad, de un nuevo concepto de vida. El profesorado debe actualizarse en la utilización de TIC en el aula, pero también debe buscar una metodología pedagógica que evite el desinterés, el aburrimiento, la falta de motivación del alumnado y, por consiguiente, la pérdida de tiempo y la ausencia de un aprendizaje efectivo dentro de nuestros centros educativos.

El aprendizaje de aula invertida supone un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando la posibilidad a los estudiantes en el manejo de las TIC, como forma para comprender y asimilar mejor los contenidos de los diferentes temas que queremos enseñar. Al mismo tiempo, se potencia el aprendizaje autónomo (Kong, 2014).

Nuestra facultad tiene aulas de informática suficientemente provistas de ordenadores y programas informáticos muy diversos, que permiten a nuestros estudiantes el estudio práctico de gran parte de las disciplinas objeto de estudio, posibilitando que la docencia se realice de modo más efectivo y también favoreciendo una preparación de las clases de forma más dinámica y accesible.

La metodología derivada del flipped learning, según Urbina, Arrabal, Conde, Ordinas y Rodríguez (2015) facilita una mejor preparación para los estudiantes, con objeto de que los resultados académicos sean mejores. En relación con esta metodología, existen diferentes recursos para los docentes, como es el *Flipped Learning Community*, que es una comunidad donde se comparten experiencias dentro de este nuevo tipo de enseñanza y se facilitan recursos para permitir crear nuevos modelos de clases invertidas.

## 2. Tipologías de aula invertida

El aula invertida tradicional sigue un formato en el que los estudiantes se preparan los contenidos de cada uno de los temas, que figuran en la guía docente, para ello pueden utilizar:

- Libros digitales, accesibles a través de internet.
- Videos referentes a los contenidos objeto de aprendizaje.
- Seminarios previos a las clases, que se realizan mediante teams.

Posteriormente, durante las clases tienen que aplicar los conceptos más importantes, realizar ejercicios exposiciones y debates, que también supongan una retroalimentación. Finalizada la clase, el aprendizaje debe continuar mediante la revisión de lo aprendido y volviendo a utilizar nuevas herramientas digitales para ampliar los conocimientos (Navarro López, 2021).

El aula invertida para realizar exposiciones y debates:

El profesorado puede utilizar diferentes modalidades de materiales, tales como TED talks e incluso vídeos que puedan incitar al debate y a la crítica constructiva, realizando brainstorming y contrastando diferentes concepciones sobre los contenidos. En esta modalidad se pueden ofrecer soluciones innovadoras a los problemas o dudas que pueden quedar sin resolver en el aula invertida tradicional.

El aula invertida configurada por grupos facilita el aprendizaje mediante la interacción del alumnado, basándose la clase en vídeos u otros recursos didácticos, que se utilizan previamente a la clase. Se diferencia de otras modalidades de aulas invertidas, en que los estudiantes forman grupos para trabajar los contenidos, de manera que les motiva para el un aprendizaje colaborativo, aprendiendo unos de otros. Esta tipología suele dar buenos resultados. El alumnado refuerza su intención de aprender, con objeto de capacitarse para formar parte activa no sólo en su propio aprendizaje, sino también en el aprendizaje del resto de los componentes del grupo (Navarro López, 2021).

El aula invertida virtual:

Durante el confinamiento derivado de la pandemia (COVID-19) se intensificó la clase invertida virtual, debido a la imposibilidad de tener clases presenciales. En nuestra facultad, el profesorado compartió contenidos (vídeos y otros recursos didácticos) a través de internet. Los estudiantes debían realizar trabajos mediante las plataformas online de gestión del aprendizaje. Asimismo, el alumnado debía prepararse los temas y se reforzaba su actividad previa a través de sesiones por teams, que podían cubrir necesidades individuales y grupales (Alegre et al, 2019).

El aula invertida doble es poner al alumnado en el rol de profesorado. Los estudiantes pueden utilizar vídeos para grabar sus experiencias en lo relativo al dominio de los contenidos y para facilitar la posterior mejora en el aprendizaje y reforzamiento de dichos contenidos relativos a diferentes temáticas.

### **3. El papel de profesorado**

Los profesores deben potenciar este tipo de enseñanza a través de la transformación del entorno de aprendizaje, que deberá sustentarse en un ambiente más flexible, con espacios y tiempos más diversificados para que los estudiantes puedan trabajar sin agobios y a su ritmo.

En las clases tradicionales, la explicación del profesor era el eje central, en este caso se fomenta una cultura del aprendizaje, de manera que las clases presenciales se dedican a actividades con las que los estudiantes puedan profundizar más sobre los conocimientos adquiridos previamente

por ellos, con la utilización de videos, etc. Esto se podría denominar una nueva cultura del aprendizaje (Berruecos-Vila, 2015).

La utilización de videos y material audiovisual y digital debe ser objeto de selección por el profesorado, de manera que también se consiga el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes. Por otro lado, estos recursos tecnológicos deben contener información fidedigna sobre el tema a tratar y que sea esencial para el aprendizaje de los estudiantes, a ello podría denominarlo “contenidos dirigidos” (Medina Moya, 2016). El docente debe facilitar el aprendizaje, pero no ser el centro del mismo, sino que debe crear un ambiente de trabajo y de preparación previa del alumnado de los contenidos que se deben adquirir en cada bloque temático de las asignaturas.

El profesorado que utiliza este método persigue varios objetivos, tales como mejorar el aprendizaje de los estudiantes y aumentar su motivación y participación en las clases (Bona, 2019). Asimismo, es muy importante que el profesorado esté suficientemente capacitado para realizar este tipo de metodología didáctica innovadora y que se coordine convenientemente con el resto de sus compañeros.

#### **4. El desarrollo de esta metodología en las aulas**

Es importante que, inicialmente, se planifique convenientemente, seleccionando los temas que serán tratados y crear los videos y videotutoriales que vayan a utilizar los estudiantes. La planificación debe ser flexible, con predisposición para modificarla y ajustarla a las necesidades de cada grupo de estudiantes. Además, dicha planificación debe integrar los contenidos curriculares y la metodología de manera coherente y reflexiva (Martín y Castro, 2021).

La metodología del Flipped Classroom o clase invertida debe contemplar dos etapas, como son la no presencial y la presencial. En la primera, los estudiantes deben intervenir activamente en su aprendizaje, adquiriendo contenidos teóricos, procedimentales, etc., a través de los recursos didácticos, que pueden basarse en la visualización de los vídeos aportados por el profesorado. La parte presencial, dentro del aula, debe basarse en la realización de debates y reforzamiento de lo aprendido por el alumnado, incentivando la parte crítica (Navarro López, 2021). Es importante difundir este proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que se podrían crear páginas web, participación en redes sociales y su visibilidad en seminarios, congresos, etc.

Las actividades deben estar en consonancia con los contenidos que facilitaran a los estudiantes la adquisición de competencias y la consecución de los objetivos propuestos. De esta manera, debemos poner en relación los componentes curriculares y metodológicos en base a la creatividad, y programando lo que los estudiantes deben realizar tanto en la parte presencial, como en la no presencial. Es fundamental, temporizar las actividades en base a la racionalidad, y favoreciendo que el trabajo en el aula sea lo más efectivo posible (Ruiz Martín, 2021). Las actividades propuestas necesitaran de una planificación para dotarlas de los recursos didácticos necesarios para llevarlas a cabo.

Entre las actividades, se pueden señalar: los debates posteriores a la visualización de vídeos. El desarrollo de la creatividad mediante la utilización de recursos audiovisuales y digitales, e inclusive la realización de exposiciones y vídeos por parte del alumnado.

## **5. La evaluación del aprendizaje**

La evaluación debe estar basada en el modelo del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, que se basa en: evaluación formativa y sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación e instrumentos (proyectos, recursos digitales, exposiciones, debates, críticas, exámenes, etc.).

Resulta imprescindible tener en cuenta la implicación de diferentes variables que condicionarán el modo en que el profesorado desarrolla este modelo de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2012). En cualquier caso, es fundamental no olvidar que lo más importante es el aprendizaje de los estudiantes y una buena gestión del proceso enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado, debiendo estar insertados en el proceso de evaluación de forma comunicativa, coherente y activa (Weiss, 1991). La evaluación debe ponerse en consonancia con el control de la comprensión de los contenidos, la resolución de dudas y retroalimentación, la realización de actividades y la evaluación.

Para realizar una evaluación que evidencie que el nuevo modelo de aprendizaje es o no eficaz, será necesario crear, como mínimo dos grupos dentro del aula. Un grupo A al que se le imparte enseñanza mediante el modelo tradicional, y un grupo B que recibe enseñanza innovadora a través del Flipped Classroom o aula invertida. En este caso, el grupo de clase estaba compuesto por un total de 42 estudiantes, de manera que el grupo A, al igual que el B, constaba de 21 estudiantes. Con objeto de buscar objetividad en la evaluación, es necesario que los estudiantes que componen cada grupo obedezcan a una diversidad de factores (diferentes tipos de coeficiente intelectual, de grado de implicación, de actitud y aptitud). No tendrían ninguna validez los resultados si un grupo estuviese compuesto por los mejores de la clase y el otro por los que peor resultado obtuviesen. Asimismo, es necesario que sea el mismo profesor o profesora para ambos grupos, con objeto de no distorsionar la evaluación final.

Una vez realizadas las actividades se pasa al proceso de evaluación, que debe estar en consonancia con un mismo tema y contenidos para que la valoración sea más objetiva. En el caso de la asignatura de Historia Económica del Turismo se ha comprobado que, utilizando el Flipped Classroom el porcentaje de aprobados ha subido hasta el 90 por ciento, mientras que dentro del grupo que ha sido sometido a la enseñanza tradicional, el número de aprobados fue del 60 por ciento. Asimismo, se realizó una encuesta con el alumnado integrante del grupo B (Flipped Classroom), con objeto de conocer su valoración sobre el nuevo modelo educativo, dando lugar a unas respuestas de alta satisfacción por parte de estos estudiantes.

## **CONCLUSIONES**

El modelo de enseñanza Flipped Classroom se ha utilizado por primera vez, durante este curso académico, en la asignatura de Historia Económica del Turismo, dividiendo la clase de primer curso en dos grupos “grupo A”, sometido al modelo de clase tradicional, y el “grupo B”, con el que se

ha practicado el Flipped Classroom. Ambos grupos tenían el mismo número de estudiantes y a la misma profesora. El resultado ha sido sustancioso, puesto que han aprobado un 30% más de estudiantes en el “grupo B”, con respecto a las cifras de aprobados del “grupo A” que siguió la metodología tradicional o magistral, incluso con la interacción de clases prácticas. Lo que lleva a confirmar que la enseñanza basada en la actividad y la participación de los estudiantes, con la inclusión de la digitalización y la utilización de las nuevas tecnologías, como el empleo de algunos vídeos formativos elaborados previamente por el profesorado, ha supuesto una mayor motivación, acercándoles a recursos que utilizan cotidianamente, y, por ende, a unos mejores resultados académicos.

Sócrates y la mayéutica nos encaminan al constructivismo, encaminar a los estudiantes al aprendizaje activo y no pasivo, supone que se interroguen desde un primer momento y, a partir de esa interrogación, y de su búsqueda de respuestas están consiguiendo un aprendizaje que, sin duda, será sólido y para toda su vida, máxime si las enfocamos al aprendizaje mediante vídeos y nuevas tecnologías, complementando a los libros o cualquier otro documento fruto de la investigación de especialistas. La clase tradicional se ha convertido en algo ajeno a la sociedad actual basada, cada vez más, en la digitalización.

A través de la nueva metodología de aprendizaje, se constata que el alumnado asiste a las clases magistrales simplemente porque le obligan a su asistencia “grupo A”, pero se aburren y no retienen una información que ven carente de sentido y de interés. Los exámenes se convierten en una penitencia y estudian sólo para aprobar, sin valorar la necesidad de su aprendizaje para su futuro profesional y como personas. Por el contrario, el Flipped Classroom aumenta la creatividad del alumnado, genera capacidad de crítica constructiva, colaboración y cooperación entre los estudiantes y consolida su aprendizaje y las competencias que adquieren durante el proceso de aprendizaje.

En definitiva, la enseñanza tradicional ha quedado obsoleto en un mundo donde reinan las nuevas tecnologías. Las instituciones educativas tienen que adaptarse a los nuevos tiempos y, por ende, la universidad tiene que facilitar el propio aprendizaje de los estudiantes bajo su guía, como refuerzo y activación de debates y potenciando el potencial del alumnado para generar su propio aprendizaje. Las entrevistas realizadas a los componentes del grupo B, para que valorasen y realizasen sugerencias, demuestran su alto grado de satisfacción con la nueva modalidad de aprendizaje y su deseo de seguir manteniéndolo en cursos posteriores, algo que ha sido objeto de debate dentro del departamento, llegando a la conclusión de abordar la enseñanza con la nueva metodología del Flipped Classroom para cursos próximos, aunque siendo conscientes de la necesidad de una formación continua del profesorado y su implicación constante como guías del aprendizaje y en la elaboración de nuevos recursos didácticos, mediante TICs, que permitan al alumnado ser artífices y parte activa de su propio aprendizaje.

## **REFERENCIAS**

- Alegre, M., Demuth, P.B. & Navarro, V. (2019). El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica del aula inversa. *Revista de Educación*, 18, 397-416.
- Altemueller, L. y Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British journal of special education*, 3, 341-358.
- Álvarez Méndez, J.M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Dávila Editores.
- Bergman, J. y Sams, A. (2015). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bergman, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y a cualquier lugar*. Editorial SM.
- Berruecos-Vila, A.M. (2015). ¿Convulsión en las aulas?. El aula invertida o el flipped classroom. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 285-286, 12-18.
- Bona, C. (2019). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Debolsillo.
- Castañeda, M. (2013). *Manual de estrategias didácticas*. México: Comisión Iberoamericana de la Calidad Educativa.
- Chen, K. S., Monrouxe, L., Lu, Y. H., Jenq, C. C., Chang, Y. J., Chang, Y. C., & Chai, P. Y. C. (2018). Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. *Medical education*, 52 (9), 910-924.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.e014.05.009>.
- Lucero Martínez, J.A. (2019). Lucero Martínez, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, (6), 156-168.
- <http://hdl.handle.net/10481/58910>
- Martín López, M.M. y Castro Martín, C. (2021). *Educación 3.0: Metodologías innovadoras para el aula*. Grupo Editorial Círculo Rojo.
- Medina Moya, J.L. (2016). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Ediciones Octaedro.

- Navarro López, I. (2021). *Flipped Classroom. Una nueva tendencia educativa*. Punto Rojo.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning*. Narcea Ediciones.
- Rosero Lozano, J.M., Antepara, J., Kingman Rosero, A.K. (2016). Impacto de la estrategia didáctica digital: aula invertida en el rendimiento académico. *Revista Científica de Ciencias Naturales y Ambientales*, 2, 82-88.
- Ruiz Martín, H. (2021). *¿Cómo aprendemos?. Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza: 001. (Educación basada en evidencias)*. Editorial Graó.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.
- Tomas, L., Evans, N., Doyle, T. & Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom?. A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 1-22.
- Tourón Figueroa, J. y Santiago Campión, R. (2015). Flipped Learning: ¿Qué es el aprendizaje inverso?. *Nuestro tiempo*, 687, 26-33.
- Urbina, S., Arrabal, M., Conde, M., Ordinas, C. & Rodríguez, S. (2015). Flipped classroom a través de videoconferencia. Un proyecto de innovación docente. *Campus Virtuales*, 4 (2), 60-65.
- Wanner, T. y Palmer, e. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369.
- Warter-Perez, N., & Dong, J. (2012). Flipping the Classroom: How to Embed Inquiry and Design Projects into a Digital engineering Lecture. ASEE PSV.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. DelVal & Neuchâtel.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T. & Lee, H.W. (2009). Flipping "the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. American Society for Engineering Education.

## **ESCAPANDO DEL CAMINO: DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DESCUBRIR A TRAVÉS DEL ARTE EL SENTIMIENTO DE IDENTIDAD CON EL PATRIMONIO GALLEGO**

**Julia Feijóo Outumuro**

0000-0002-3452-297X

Grado de Educación Primaria (USC, 2017/2021) y Máster de investigación e innovación de didácticas específicas de Educación Infantil y Primaria (USC, actualidad)  
julia.feijoo@rai.usc.es

**Ana María Guadalupe Sanisidro Lojo**

0000-0002-0948-1934

Maestra de Educación Primaria (UVIGO 2007/2010) ejerciendo para la Consejería de Educación de Galicia (actualmente en el CEIP Plurilingüe Eugenio López) Máster de investigación en juventud y sociedad (USC, 2012) y Máster de investigación e innovación de didácticas específicas de Educación Infantil y Primaria (USC, actualidad)  
ana.sanisidro@rai.usc.es

### **RESUMEN**

La interrelación entre escuela y museo permite conectar la percepción del alumnado y de la sociedad acerca de los elementos identitarios locales, autonómicos y nacionales. Para ello se ha diseñado una Escape Room sobre el Camino de Santiago para que el alumnado de Primaria plasme en Visual Thinking su propia interpretación de lo que considera valor patrimonial.

**PALABRAS CLAVE:** Camino de Santiago, Educación Primaria, Escape Room, Visual Thinking.

### **ESCAPING FROM THE ROAD: DESIGN OF A DIDACTIC PROPOSAL TO DISCOVER THROUGH ART THE FEELING OF IDENTITY WITH THE GALICIAN HERITAGE**

### **ABSTRACT**

The interrelation between school and museum allows to connect the perception of students and society about local, regional and national identity elements. Therefore, an Escape Room on the Camino de Santiago has been designed so that primary school students can use Visual Thinking to express their own interpretation of what they consider to be of heritage value.

**KEYWORDS:** The way of Sant James, Primary Education, Escape Room, Visual Thinking.

### **INTRODUCCIÓN**

A fin de compartir con la sociedad la comprensión del valor que tiene la educación patrimonial en el alumnado de educación primaria (sin contar con influencias e intoxicaciones publicitarias, comerciales y de demás índole) proponemos crear en museos tipo “O museo do pobo galego” estancias dinámicas en las que se expongan los resultados de Escape Classroom denominadas “Escapando del camino”.

Se hace uso de la Escape Classroom, ya que favorece la motivación, la inclusión y la cohesión social (Moreno-Fernández, Hunt, Ferreras y Moreno-Crespo,2020). Esta Escape Classroom consiste en cerrar en un aula o sala al alumnado “aventurero” y/o “investigador” para descifrar las

pruebas propuestas en un tiempo determinado; en este caso consistirán en trazar Caminos de Santiago alternativos destacando lo que consideren patrimonio: histórico, cultural, artístico, gastronómico, etc. del tramo seleccionado por ellos/as mismos/as a partir de los recursos facilitados por el museo y/o maestros/as.

De esta forma, el alumnado compartirá con la sociedad lo que interpretan de valor patrimonial de cada tramo con la explicación o argumento de cada uno/a. A través de estas pruebas, el alumnado pasa por un proceso de patrimonialización, en el cual se genera un vínculo patrimonial tras una apropiación simbólica en la que el alumnado atribuya valor a un elemento, identificándose con este, teniendo la necesidad de tener que transmitirlo y conservarlo; percibiendo así este patrimonio desde una perspectiva simbólica-identitaria.

Este proyecto parte, coincidiendo con Cuenca (2003), de esta visión deseable del conocimiento del patrimonio, concibiendo así aquellos elementos culturales que pasan por un proceso de patrimonialización (Fontal y Gómez, 2015), en el que se atribuye valor a un elemento e identificándose con él (Gómez, 2012), como patrimonio. Esta experiencia pone mucho hincapié en desarrollar esta visión hacia el patrimonio gallego, ya que estos procesos de identificación favorecen la creación de vínculos entre las personas y su entorno. Para ello es necesario seguir un proceso en el que el alumnado conoce, comprende, respeta, valora, disfruta, transmite y finalmente decide conservar (Fontal, 2003) su patrimonio local.

Esta experiencia se ha probado con alumnado de 5º de Educación Primaria (CEIP Plurilingüe Eugenio López, curso 2020/2021 grupo tutorizado por Ana M.G. Sanisidro Lojo), creando caminos de ámbito nacional narrados en primera persona gracias al personaje que se ha creado en consenso: “Agustina la peregrina”; y de la cual añadimos muestras.

El título empleado “escapando” por la Escape classroom y “del camino”, pues consideramos que el patrimonio por excelencia de Galicia es el Camino de Santiago, mas existe un amplio valor y variedad patrimonial más allá del camino siendo totalmente compatibles; ya que enriquecen el sentimiento de pertenencia a Galicia.

La intervención educativa encaja tanto en Educación durante toda la vida como en Familia, Escuela y Comunidad, ya que se diseña para aplicar en contextos en los que pueda participar la familia y más agentes de la sociedad; favoreciendo por tanto el aprendizaje cooperativo y permanente, durante toda la vida.

## **METODOLOGÍA**

La metodología se caracteriza por un enfoque cualitativo, con el propósito de describir y conocer la percepción del alumnado hacia el patrimonio gallego. Por lo tanto, para la recogida de datos se utilizarán técnicas cualitativas de generación de datos para obtener la información. Concretamente se hará uso principalmente de la observación participativa y el análisis de un dibujo. El procedimiento utilizado para analizar los datos de esta intervención se basa principalmente en un análisis cualitativo de contenido, puesto que se analizan, comparan, seleccionan e interpretan los mensajes y dibujos del alumnado participante.

### Intervención educativa

La propuesta didáctica fue llevada a cabo en un centro público de Educación infantil y primaria ubicado en el núcleo urbano de Cee (A Coruña), en concreto se trata del CEIP Plurilingüe Eugenio López; en un aula de 5º de Educación Primaria con 20 alumnos/as escolarizados/as (11 niños y 9 niñas) con edades comprendidas entre 10 y 12 años, diseñada para un enfoque interdisciplinar desde las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Gallega y Literatura.

La propuesta abarcó 8 sesiones de 50 minutos cada una, quedando distribuida por fases de la siguiente manera (*Tabla 1*):

FASES	ACTIVIDAD
1ª salida de campo	Realización de un tramo del recorrido de la última etapa del Camino de Santiago, finalizando en la escultura de la alameda dedicada a los peregrinos en Cee.
2ª diseño de recursos	Creación de recursos de apoyo (mapas físicos y políticos de Galicia y España) y diseño de la protagonista para escribir el relato en primera persona (por consenso diseñaron a Agustina la Peregrina).
3ª-4ª búsqueda de información	Cada 15 minutos y en formato Escape Room, se realiza búsqueda de información en la biblioteca del centro y/o museo colaborador de los ítems seleccionados por la profesora (gastronomía, monumentos e historia, accidentes geográficos, elementos simbólicos como leyendas, hidrografía y costumbres/fiestas y tradiciones).
5ª-6ª diseño y maquetación de producto final	Diseño y elaboración (respetando fases de escritura: redacción, revisión, corrección) mediante Visual Thinking (técnica ya empleada en el aula).
7ª exposición en aula y centro	El alumnado expone sus trabajos acompañando de reflexión personal con pensamiento crítico en aula y difundir producto final en la página del centro.
8ª exposición en museo colaborador	Difusión proceso y producto final en una sala dinámica de museo colaborador.

*Tabla 1: Sesiones de la propuesta. Elaboración propia.*

La metodología a seguir será dinámica, activa, participativa y cooperativa; fomentando así que el alumnado emplee el diálogo, respetando las ideas ajenas y propias, provocación de curiosidades y aprender jugando, al ser al Escape Classroom una técnica metodológica dentro del Aprendizaje Basado en el Juego.

Los retos o pruebas que forman la Escape Classroom serán interdisciplinares, potenciando el aprendizaje global además de reforzar los talentos del alumnado y de actuar ante la diversidad con

enfoque inclusivo de aprender todos de todos (siempre tenemos algo que enseñar y algo que aprender).

Lo ideal sería el trabajo en gran grupo enmarcado en el trabajo cooperativo que favorezca el fortalecimiento de vínculos en el grupo-clase.

En caso de realizarse la búsqueda en el aula la maestra tendrá el rol de guía-acompañante, al igual que seguirá ese papel el personal del museo en caso de realizarse en el mismo.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos en el aula fueron de provecho, ya que de ahí parte el proyecto impulsado por el Equipo de dinamización de la lengua gallega en el centro educativo para el presente curso 2021/2022, en cual se fomenta el patrimonio gallego mediante el camino de Santiago y la lengua gallega.

El alumnado mostró una implicación muy alta por lo atractiva que resulta la dinámica de Escape Classroom, ya que trabajaron contenidos variados desde un enfoque ameno y lúdico. Algunos de estos contenidos fueron la geografía gallega y española y la narración en primera persona.

Hemos de destacar que el alumnado concedía gran importancia a la gastronomía y monumentos, donde destacaba el interés y atracción que despertaban en ellos/as estos elementos. Otro aspecto muy interesante fue que, independientemente del trazado de recorrido que diseñaban, concentraban más elementos relacionados con Galicia que con el resto de España.

Algunas de las actividades de la propuesta quedaron pendientes de realizar debido a la situación pandémica derivada del COVID-19 en el momento de la intervención, mas está previsto realizar en el presente curso 2021/2022; especialmente el recorrido de un tramo de la última etapa que pasa por la localidad en la que se encuentra el centro educativo. En un principio la propuesta se había diseñado para hacer en algún museo que deseara colaborar, mas como consecuencia de las restricciones se tuvo que hacer en el centro educativo sin poder tener la colaboración, participación y difusión con otros agentes de la comunidad inicialmente ideadas.

Se muestran algunos recursos diseñados para la propuesta (*Imágenes 2,3 y 4*), como puede ser la protagonista diseñada por consenso, la credencial de participación que obtiene el alumnado o un ejemplo de trazado para la búsqueda de información:

Imagen 2:

Personaje principal “Augustina”



(Elaboración propia).

Imagen 3:  
Certificado



(Elaboración propia).

Imagen 4:  
Mapa con ruta trazada



(Elaboración propia).

## CONCLUSIÓN

Es necesario que el alumnado tenga más protagonismo en los museos, por lo que es importante que le hagamos partícipe del museo a la vez que promocionamos el patrimonio desde una perspectiva personal. Actividades como estas contribuyen a que el alumnado tome conciencia y desenvuelva actitudes y destrezas que le ayuden a establecer una relación crítica y comprometida con su entorno, consiguiendo así un cambio de mirada hacia el patrimonio próximo y lejano de su contexto, huyendo de la mirada monumentalista que prevalece en las escuelas. El museo es un lugar idóneo para llevar a cabo este tipo de actividades en las que se pueden enriquecer alumnos/as de distintas escuelas, llegando a comprender el patrimonio desde una mirada más personal.

Mediante esta intervención se demostró que, se puede lograr un alto grado de satisfacción en el alumnado de Educación Primaria trabajando con el patrimonio local, al sentir que toman contacto con su entorno, ya que establecen vínculos emocionales con lugares cotidianos.

De acuerdo con Fontal (2020), es necesario dejar atrás la universalidad que se otorga al patrimonio, partiendo del patrimonio próximo, como en este caso el Camino de Santiago de Compostela, ya que esto conduce a una resignificación del patrimonio local que, hasta ese momento, había pasado desapercibido (Marqués, Castro Fernández y López, 2020).

Durante esta intervención, se produjo un cambio de actitud positivo en el alumnado, que se vio reflejado en sus dibujos y que, a su vez, podrá ser transmitido por ellos/as a, pues, como decía Fontal (2020), las personas como herederos, transmisores y creadores de patrimonio. La propuesta sirvió para conseguir un cambio de mirada hacia el patrimonio local, desde una mirada monumental hacia una mirada personal. Aunque incluso al final seguía predominando una visión monumentalista, se desarrolló un vínculo personal con los elementos patrimoniales del Camino de Santiago, fomentando una mayor curiosidad por el Camino y el patrimonio gallego en general.

Consideramos que es importante trabajar el patrimonio gallego en Educación Primaria porque en esta etapa hay muchas carencias acerca de los vínculos compartidos en una comunidad. A través de experiencias lúdicas como una Escape-Room, toman conciencia del contexto más inmediato

y desarrollan una actitud comprometida con los procesos de identificación con los elementos característicos de su localidad.

## REFERENCIAS

Cuenca, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, (2), 37–45. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. (2020). El patrimonio. De objeto a vínculo. In *Cómo Educar en el Patrimonio*. En Fontal, O. (Ed.), *Cómo Educar en el Patrimonio. Guía Práctica Para el Desarrollo de Actividades de Educación Patrimonial* (pp. 11–25). Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio>

Fontal, O. y Gómez Redondo, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan el proceso de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 89–118. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49807>

Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 21-37. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n1.38041](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041)

Marqués, X., Castro Fernández, B. y López, R. (2020): Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula abierta*, 49(1), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7471612>

Moreno-Fernández, O., Hunt, C., Ferreras, M. y Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria: Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Revista Prisma Social*, (31), 352-367. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3718>

## INCLUSIÓN DE UNA HERRAMIENTA DIGITAL EDUCATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

INCLUSION OF AN EDUCATIONAL DIGITAL TOOL IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS.

**Eduardo Rodríguez Flores**

Instituto Politécnico Nacional, México

erodrigrezf@ipn.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0562-2282>

**Josefina Hernández Jaime**

Instituto Politécnico Nacional, México

johernandezja@ipn.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8299-3736>

**Yasmín Ivette Jiménez Galán**

Instituto Politécnico Nacional, México

yjimenezg@ipn.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0575-7283>

### RESUMEN

La educación en la actualidad y como consecuencia de la pandemia por la COVID-19 se ha tenido que transformar, esta transformación ha llevado a las instituciones educativas a modificar sus procesos de enseñanza-aprendizaje sufriendo cambios significativos. En muchos aspectos, dichos cambios han llegado para ser implementados de una manera positiva, tal es el caso de la inclusión de herramientas digitales educativas en el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, los docentes no estamos renunciando a lo que sería la formación tradicional, pero sí, estamos aprovechando las bondades y oportunidades que nos ofrece la tecnología con el propósito de impartir clases innovadoras, eficientes y más completas. Podemos afirmar que la mayoría de los centros educativos del país y sus comunidades tanto académica y estudiantil no estaban preparadas para implementar de una forma rápida y obligada las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a sus procesos educativos y mucho menos incluir herramientas digitales educativas. Por lo que el objetivo de este trabajo fue el desarrollo y la inclusión de una herramienta digital educativa (HDE) como apoyo en el proceso formativo de los estudiantes de la unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales que se imparte en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con base en una investigación aplicada se realizó un análisis documental y posteriormente se construyó y se puso en práctica la HDE. Dicha construcción obedece a los criterios considerados para la elaboración de recursos didácticos digitales que proponen los autores consultados, y específicamente en los exigidos y evaluados por la Unidad Politécnica para la Educación Virtual (UPEV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que se centran específicamente en aspectos pedagógicos, editoriales, gráficos y técnicos.

Palabras clave: *proceso de enseñanza – aprendizaje, herramienta digital educativa, avance tecnológico, tecnologías de la información y de la comunicación.*

### Summary

Education today and as a result of the pandemic by the COVID-19 has had to transform, this transformation has led educational institutions to modify their teaching and learning processes undergoing significant changes. In many aspects, these changes have come to be implemented in a positive way, such is the case of the inclusion of digital educational tools in the formative process of students. In this sense, teachers are not giving up what would be traditional training, but we are taking advantage of the benefits and opportunities offered by technology in order to provide innovative, efficient and more complete classes. We can affirm that most of the educational centers of the country and their academic and student community were not prepared to implement in a fast and forced way the Information and Communication Technologies (ICTs) to their educational processes and much less

to include educational digital tools. Therefore, the objective was the development and inclusion of an educational digital tool (EDT) to support the educational process of the students of the Business Finance learning unit taught at the Escuela Superior de Cómputo (ESCOM) of the Instituto Politécnico Nacional (IPN). Based on an applied research, a documentary analysis was carried out and then the educational digital tool was built and implemented. This construction obeys to the criteria considered for the elaboration of digital didactic resources proposed by the consulted authors, and specifically to those required and evaluated by the Polytechnic Unit for Virtual Education (UPEV) of the National Polytechnic Institute (IPN), which are specifically focused on pedagogical, editorial, graphic and technical aspects.

Key words: teaching-learning process, digital educational tool, technological progress, information and communication technologies.

## **Introducción**

En los últimos años, por los avances tecnológicos y por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), se han observado importantes cambios en todas las actividades de la sociedad en su conjunto. El uso acelerado de la tecnología está aumentando cada vez más en la vida laboral, social, y desde luego en la vida académica de las personas; se ha convertido en una realidad en las aulas, en muchos casos una realidad desaprovechada principalmente por obstáculos como organizaciones escolares poco flexibles, falta de cultura y alfabetización digital, o incluso por una escasa o inadecuada formación docente para la implementación de las TICs en el aula (Mirete, 2010).

Actualmente, y como consecuencia de la pandemia por COVID-19, los cambios antes mencionados se han hecho presentes aún más. Particularmente en el sector educativo, de la noche a la mañana y de una manera vertiginosa las instituciones educativas en las que se imparten clases presenciales se vieron obligadas a continuar impartiendo clases, pero ahora a distancia de una forma virtual y/o en línea. Es un hecho que las instituciones educativas y sus comunidades (autoridades, docentes, alumnos, personal administrativo y de apoyo) no estaban preparadas para enfrentar esta situación inusitada, la cual ha provocado una serie de cambios drásticos en las formas de trabajar y, desde luego, de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA).

Dentro de esta nueva estructura, los actores implicados se dieron a la tarea de emprender las acciones necesarias que les permitieran dar continuidad con las clases, lo que sin duda ha representado grandes retos. En lo que respecta a nosotros los docentes, una vez que empezamos a impartir clases, a través de alguna plataforma tecnológica, nos dimos cuenta entre otras cosas, que la dinámica de la clase en línea es totalmente diferente a la dinámica de las clases presenciales, por lo que nos vimos obligados de rediseñar las estrategias de enseñanza – aprendizaje que veníamos utilizando. Este rediseño contempla, entre muchos otros aspectos, la construcción e inclusión de herramientas digitales educativas (HDE). Por lo antes expuesto se decidió realizar una investigación aplicada que tuvo por objetivo la construcción e inclusión de una herramienta digital educativa (HDE) para el cálculo del punto de equilibrio tema que forma parte del programa de la unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales como apoyo a los PEA en línea y presencial.

## **El proceso de enseñanza – aprendizaje**

El principal propósito de cualquier institución educativa es lograr el aprendizaje de sus estudiantes y de esta forma prepararlos para que tengan un desempeño competente, no solo en su vida profesional sino también en su vida personal; para lograrlo se debe promover, entre otros aspectos, una enseñanza planeada, con intervenciones didácticas oportunas y pertinentes; es decir, una enseñanza intencionada. Enseñanza y aprendizaje son tareas estrechamente relacionadas; de acuerdo con los enfoques educativos más recientes, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso de construcción de conocimiento de la realidad, que se desarrolla en la mente de cada persona (Oliver, 2007; Ruiz, 2012), en tanto que la enseñanza debe concebirse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados (Díaz Barriga y Hernández 2010). Tal como menciona Meneses (2007) “la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender” (p.32) y es entonces que cobra relevancia el PEA que se concibe como el espacio de interacción dinámica, donde el principal protagonista es el alumno y el profesor es el facilitador de los procesos de aprendizaje (Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla, 2018).

Autores estudiosos del tema concuerdan que los principales componentes didácticos del PEA son: el profesor, los estudiantes, los objetivos educativos, los contenidos, el contexto, la estrategia didáctica, la evaluación, los medios, materiales y recursos didácticos (Marqués, 2011; Abreu *et al.*, 2018).

## **Herramientas digitales educativas (HDE)**

Es cierto que en la actualidad han surgido muchos cambios en la vida de las personas y de las organizaciones, desde luego, el sector educativo no podía quedarse estancado. Es así, como gracias a los nuevos avances tecnológicos y a la necesidad de desarrollo educativo, se ha dado lugar a la creación e inclusión de herramientas digitales educativas que han cambiado drásticamente y de forma positiva, la educación de estos nuevos tiempos.

Actualmente las herramientas digitales se han convertido en una parte muy importante de los métodos de enseñanza-aprendizaje que se usan en la educación de nuestro instituto y sin temor a equivocarme de nuestro país. Por lo que nosotros los docentes tenemos la obligación de desarrollar nuevas estrategias y dominar el uso y el manejo las TICs. Los docentes estamos ante una gran oportunidad, por lo que debemos aprovechar las bondades que nos ofrecen las HDE para innovar estrategias y con ello promover el aprendizaje autónomo y significativo de nuestros estudiantes. Como hemos podido comprobar las TICs tienen un potencial extraordinario para desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes y así mismo les permiten adquirir nuevos conocimientos, por tal motivo nos debemos comprometer con la inclusión de HDE en nuestra práctica docente y no frenar la eficacia de la tecnología. En la educación superior la inclusión de HDE brinda la oportunidad de que el docente se relacione de una forma atractiva e innovadora con sus estudiantes, haciendo la clase más dinámica y participativa y así consciente o inconscientemente los alumnos comienzan a aprender y a desarrollar

sus habilidades, actitudes y conocimientos. Las HDE ofrecen al docente y a los estudiantes una mayor facilidad del manejo y dominio del tema. Es decir, el catedrático usará la HDE que él considere mejor para impartir cierto tema y a partir de ellas diseñar la estrategia para lograr que el alumno se involucre de una manera agradable en la clase aportando ideas propias, con el propósito de enriquecer el tema que se está trabajando.

### **Inclusión de una herramienta digital educativa para la educación**

La gran mayoría de las veces empleamos el concepto de inclusión como una manera de “sumar” o “adicionar”, cuando la realidad estamos frente a un aspecto social bastante más profundo.

El cimiento primordial de la inclusión es el reconocimiento de que todas las personas tenemos habilidades y potencialidades propias, distintas a las de los demás, por tal razón las diferentes necesidades requieren de respuestas diversas o diferentes. La inclusión trata de fomentar y garantizar que todas las personas sean “parte de” y que no permanezca “separado de”. Por lo anterior podemos entender que la inclusión, significa que los sistemas establecidos proporcionarán acceso y participación recíproca, y que todas las personas no importando su condición social, física, cultural etc. tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones.

Según la UNESCO en su artículo La inclusión en la educación (2021) la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos educativos, sociales y culturales y en las comunidades.

La educación la podemos ver como la trasmisión de conocimientos a una persona para que ésta adquiera una determinada formación. Dicha formación está encaminada a que la persona desarrolle la capacidad intelectual, moral y afectiva de acuerdo con la cultura y normas de convivencia de la sociedad en la que se desarrolla, es decir, la educación debe ir de acuerdo con el entorno y la realidad de quienes aprenden. El mundo en que vivimos se encuentra en una constante evolución, por lo que la educación tiende a evolucionar al mismo tiempo que la humanidad evoluciona. Una clara demostración de esta evolución son los avances tecnológicos que las sociedades han podido experimentar en sus diferentes actividades en los años recientes. Actualmente las personas nos encontramos en una realidad que está relacionada e influenciada de una manera muy estrecha con la tecnología, claramente podemos observar que las personas no podemos tener un día sin hacer contacto con la tecnología, nos hemos vuelto dependientes de ésta.

Si los seres humanos constantemente se encuentran en evolución y la tecnología sigue cambiando, esto hace que nos preguntemos ¿Cómo podemos educar a nuestros alumnos de acuerdo con la comunidad que nos rodea?. Está es una interrogante que nosotros los docentes tendríamos que responder. Una de las múltiples propuestas para incluir la tecnología en la educación de nuestros alumnos es la inclusión de las herramientas digitales educativas en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Podemos ver a las herramientas digitales educativas como todos aquellos softwares o programas de cómputo que se encuentran albergados en las computadoras o dispositivos móviles de la institución

educativa, profesores o de nuestros alumnos y que se utilizan con el propósito de facilitar la realización de actividades o tareas relacionadas con el proceso enseñanza - aprendizaje de uno o varios temas de un programa de una unidad temática correspondiente a una unidad de aprendizaje. Por lo que podemos argumentar que cuando queremos incorporar la tecnología a la educación, las HDE se convierten en una buena opción.

La HDE cuenta con una diversidad en su uso ya que puede servir como medio de comunicación debido a que para esta no hay barreras en lo que se refiere a espacio y tiempo. Su relación con la educación ayuda a que el desarrollo de las actividades o tareas que se llevan a cabo en la clase sean más interactivas y provechosas. Son una herramienta que sirve de apoyo para enriquecer los contenidos del tema que se expone, los estudiantes tienen la facilidad de interactuar con la herramienta y poder analizar diferentes escenarios de una situación o un caso en específico permitiéndoles compartir su información y hacer recopilaciones para obteniendo así datos e información relevante que podrán usar para la toma de decisiones. Por otro lado, podemos emplearlas en el llenado de algunos documentos para facilitar el manejo de la información en archivos digitales, así mismo permiten crear bases de datos para mantener información ordenada y a la mano.

Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas que podemos tener al estar utilizando la HDE en nuestra tarea docente nos topamos con ciertas dificultades al momento de implementarla en el aula o a distancia, entre las principales dificultades que podemos encontrar:

- El escepticismo y desconfianza de los profesores hacia la posibilidad de las HDE como un recurso educativo.
- Falta de capacitación de los maestros para utilizar las HDE de manera adecuada y correcta.
- Implementar la HDE bajo la responsabilidad total del docente.
- Un inadecuado equipamiento de los laboratorios o las aulas de clase.
- La señal de internet muchas veces se interrumpe.

Sin embargo, los docentes tenemos la obligación y el compromiso de sortear estos obstáculos por el bien de los alumnos y la clase.

La inclusión de una herramienta digital educativa en el proceso formativo del estudiante nos abre la posibilidad de que nuestros alumnos desarrollen habilidades y capacidades como las siguientes:

**Aprendizaje cooperativo:** Facilitan el trabajo en grupo y fomenta la interacción social ya que propician el intercambio de ideas y la cooperación.

**Interdisciplinariedad:** Permite realizar diversos ejemplos de tratamiento de una información muy amplia y variada.

**Alfabetización tecnológica:** Se actualizan los conocimientos en cuanto a la tecnología digital.

## **Discusión - Resultados**

Después de haber llevado a cabo el proceso de inclusión de la herramienta didáctico educativa denominada herramienta digital para el cálculo del punto de equilibrio que se utilizó en la Unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales, que se imparte en la Escuela Superior de Computo (ESCOM) del

Instituto Politécnico Nacional (IPN) procedimos a la aplicación del cuestionario denominado ventajas y desventajas en el uso de una herramienta didáctica educativa en el proceso enseñanza -aprendizaje, cabe mencionar que este cuestionario se aplicó a 192 estudiantes que cursaron la Unidad de Aprendizaje Finanzas Empresariales en el semestre 2021-2 y 2022-1 obteniendo los siguientes resultados:

Los estudiantes manifestaron haber obtenido las siguientes ventajas con el uso de HDE denominada herramienta digital para el cálculo del punto de equilibrio:

- El alumno se interesa en el tema, se motiva y aporta ideas propias que enriquecen el tema haciendo la clase más dinámica.
- El alumno investiga por su cuenta.
- El alumno interactúa, se comunica e intercambia experiencias e información con sus compañeros y profesor en el aula y a distancia facilitando el aprendizaje significativo.
- Los estudiantes se vuelven más participativos, son más receptivos
- Permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad ya que la herramienta por su funcionalidad y gran capacidad de almacenamiento permite realizar diversos tipos de tratamiento de una información muy amplia y variada.
- El docente desarrolla un alto grado de interdisciplinariedad, vincula e integra la tecnología a su labor docente.
- Tanto profesor como alumno aprovechan las bondades del recurso, pueden almacenar gran cantidad de información y consultarla en el momento que lo deseen.
- La simulación de diferentes escenarios de un caso práctico o una situación determinada promueve el aprendizaje de los estudiantes.
- Promueve el aprendizaje cooperativo. Los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. El docente aprende con sus estudiantes y puede trabajar en colaboración con sus pares.
- Tanto alumnos como profesor aprovechan el tiempo. Ya que pueden acceder al recurso en el momento y lugar que lo requieran.

Los estudiantes manifestaron haber encontrado las siguientes desventajas con el uso de HDE denominada herramienta digital para el cálculo del punto de equilibrio:

- El uso de equipos de cómputo o dispositivos móviles con acceso a internet puede ser un distractor para el estudiante ya que puede explorar la web encontrando actividades no académicas como música, videos, diversión, etc. lo cual provocaría pérdida del interés por el tema.
- El uso constante de las herramientas digitales educativas puede contribuir a que los estudiantes se aíslen de otras formas de comunicación.

- Forzosamente debemos contar con conexión a internet para poder usar la herramienta.

## **Metodología**

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó la investigación aplicada ya que, está diseñada para resolver problemas específicos. Con este tipo de investigación lo que buscamos es extraer información que pueda aplicarse al diseño de esta HDE, así como a su mejora y con ello optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje tradicional. Se desarrollaron algunas herramientas de investigación como encuestas y cuestionarios que nos permitieron responder la pregunta ¿Cómo podemos educar a nuestros alumnos de acuerdo con la comunidad que nos rodea? Con este fin, la investigación aplicada es propia, lo que significa que corresponde sólo a la pregunta particular de los investigadores que la diseñaron.

El científico Keith Stanovich afirmó en 2007 que la investigación aplicada busca “predecir el comportamiento específico”. Podemos tomar esta declaración y decir que el fin de este tipo de investigación es poner en práctica el conocimiento teórico. (Ibero Tijuana. 2020), como es el caso de la inclusión de la HDE en las clases de la Unidad de aprendizaje Finanzas Empresariales.

Este trabajo se, llevo a cabo utilizando una metodología en tres fases:

Primera fase: idealización y conceptualización

Segunda fase: ejecución

Tercera fase: resultados de la investigación y transferencia

A través de estas 3 fases se pudo realizar efectivamente un proceso de investigación aplicada con fines educativos.

## **Conclusiones**

Las herramientas didácticas educativas se han vuelto necesarias en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, Zapata (2016) argumenta que cada aprendizaje requiere de condiciones específicas que se determinan a través de procesos de planificación y de evaluación; el autor enfatiza que “dichas condiciones de aprendizaje están determinadas por dos elementos: los recursos educativos y las estrategias de enseñanza, y por la interacción de ambos” (p. 3).

Así mismo podemos observar que en los últimos años la inclusión de las TICs en la educación ha facilitado el desarrollado y la utilización de herramientas y recursos didácticos digitales. De acuerdo con Fernández, Domínguez y de Armas (2013) un material didáctico digital es un recurso en formato digital utilizado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para el Instituto Politécnico Nacional, un recurso didáctico digital (RDD) se define como todo aquel contenido educativo presentado en formato digital, que sirve como sustento y/o soporte pedagógico para promover el aprendizaje en sus diferentes modalidades: escolarizada (presencial), no escolarizada (abierta, a distancia, virtual) y mixta (Unidad Politécnica para la Educación Virtual, IPN, 2021).

En definitiva, las herramientas digitales educativas son elementos que pueden contribuir de una manera positiva al PEA y que proporciona a los estudiantes información para la toma de decisiones, así mismo los motiva interesándose más por el tema y con ello mejorando su proceso de aprendizaje. La capacidad de lograr efectos positivos en el estudiante con la inclusión de esta herramienta didáctica educativa dependerá en gran medida de la forma en la que el docente diseñe sus estrategias para oriente su uso.

La incorporación de las TICs en el ámbito de la educación brinda a los estudiantes y profesores la oportunidad de explorar y comprender de una mejor manera el mundo en el que vivimos.

Por último, podemos afirmar que la inclusión de este tipo de herramientas en el proceso enseñanza - aprendizaje ofrece a los involucrados una gran variedad de ventajas, las cuales se ven reflejadas en el aprendizaje significativo de los estudiantes y en la calidad de la educación.

## Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A. D., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462/pdf>
- Aguilar, I., Ayala, J., Lugo, O y Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 9(25), 73-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92429919005.pdf>
- Cepeda, O., Gallardo, I. y Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 79-95. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/3055/2117>
- Cubo informativo. (2022). *Herramientas digitales educativas*. Recuperado de <https://www.cuboinformativo.top/herramientas-digitales-educativas>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Fernández, A., Domínguez, E. y de Armas, I. (2013). Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. Ponencia presentada en la VII Jornadas de Campus Virtual UCM. Madrid. Recuperado de [https://eprints.ucm.es/20297/1/25-34\\_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf](https://eprints.ucm.es/20297/1/25-34_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf)
- González, O. P. (2018). *Herramientas digitales en la educación*. Recuperado de <http://www.formandoformadores.org.mx/colabora/grupos/herramientas-digitales-en-la-educacion>
- Ibero Tijuana. (2020). *¿Qué es la investigación aplicada y cuáles son sus principales características?* Recuperado de <https://blogposgrados.tijuana.iberomx.com/investigacion-aplicada/>
- Marqués, P. (07 de agosto de 2011). *La enseñanza. Buenas prácticas. Motivación*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/actodid3.htm>
- Meneses, G. (2007). *El proceso enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

- Mirete, A. (2010). Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la r(evolución) TIC? INFAD revista de psicología, 4(1), 35-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf>
- Oliver, C. (2007). *La evaluación desde la complejidad. Una nueva forma de evaluar*. España, Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA25/Carmen%20Oliver%20Vera.pdf>.
- Ruiz, M. (2012). *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.
- UNESCO. *Inclusión en la educación*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Unidad Politécnica para la Educación Virtual (UPEV), IPN. Clasificación de recursos didácticos digitales. Recuperado de [https://www.ipn.mx/assets/files/dev/docs/DII/01Clasificacion\\_RDD%2003.pdf](https://www.ipn.mx/assets/files/dev/docs/DII/01Clasificacion_RDD%2003.pdf)
- Unidad Politécnica para la Educación Virtual (UPEV), IPN. Valoración y aspectos contemplados en la evaluación de los RDD. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/dev/docs/DII/02GuiaEvaRDD.pdf>
- Universidad Panamericana. *¿Qué es la investigación aplicada y como se puede aprovechar en la empresa?* Recuperado de <https://blog.up.edu.mx/que-es-la-investigacion-aplicada-y-como-se-puede-aprovechar-en-la-empresa>
- Zapata, M. (2016). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje, *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54746291012.pdf>

## EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

M.<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados<sup>1</sup>

[mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Juan Antonio Gil Noguera<sup>2</sup>

[juanantonio.gil@um.es](mailto:juanantonio.gil@um.es)

Universidad de Murcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3384-0607>

### Resumen

La presente aportación es un ensayo sobre el potencial educativo de los centros escolares y las familias para promover el cambio y transformación social. Para ello se parte de la siguiente cuestión ¿Qué pueden hacer las instituciones educativas, familia y escuela, para promover una sociedad mejorada? como problema de investigación y estudio. La respuesta pasa necesariamente por adoptar una actitud respetuosa y observadora de la realidad social que nos ha tocado vivir, desde planteamientos globales transferibles a lo local, mediante los planteamientos sociológicos que califican a la sociedad de globalizada, líquida, en riesgo, del hiperconsumismo, decepción y cansancio. Este panorama no puede dejar plausible a los agentes educativos por excelencia. El reto de docentes y familias pasa necesariamente por rescatar una de las funciones esenciales de la educación: promover el cambio social. En este sentido, además de resaltar la relevancia de esta función, se ofrecen pautas pedagógicas que podrían ayudar en este cometido. Del mismo modo, se apuesta por la alianza con las familias para poder asumir esta responsabilidad socioeducativa de forma colaborativa. Se concluye la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan y participen desde edades tempranas de los movimientos sociales de corresponsabilidad ciudadana, abandonando la postura contemplativa, clientelar y de servicios popularizada y ampliamente generalizada en las sociedades contemporáneas.

**Palabras clave:** cambio social, educación transformadora, retos educativos, familia, transformación social.

### EDUCATION AND THE FAMILY IN SOCIAL TRANSFORMATION

#### Abstract

This contribution is an essay on the educational potential of schools and families to promote change and social transformation. For this, the following question is started: What can educational institutions, family and school do to promote an improved society? as a research and study problem. The answer necessarily goes through adopting a respectful and observant attitude of the social reality that we have had to live, from global approaches transferable to the local, through sociological approaches that qualify society as globalized, liquid, at risk, of hyper-consumerism, disappointment and tiredness.

---

<sup>1</sup> María Ángeles Hernández Prados. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular de la Universidad de Murcia.

<sup>2</sup> Juan Antonio Gil Noguera. Doctorando en educación. Orientador educativo de la Consejería de la Región de Murcia.

This panorama cannot leave educational agents par excellence plausible. The challenge for teachers and families necessarily involves rescuing one of the essential functions of education: promoting social change. In this sense, in addition to highlighting the relevance of this function, pedagogical guidelines are offered that could help in this task. In the same way, it is committed to the alliance with families to be able to assume this socio-educational responsibility in a collaborative way. It is concluded that the new generations need to learn and participate from an early age in the social movements of citizen co-responsibility, abandoning the contemplative, patronage and service posture popularized and widely generalized in contemporary societies.

**Key words:** social change, transformative education, educational challenges, society and school, social transformation.

## Introducción

Cualquier acción educativa que se inicia con la finalidad pedagógica de promover el cambio pasa necesariamente por su delimitación conceptual y por el conocimiento de su realidad. Solo de ese modo podemos llegar a establecer el para qué y otorgar un sentido explícito a la tarea educativa. Se hace necesario, como ya establecimos en otro lugar, aprehender de la realidad, aproximarnos a ella desde una actitud respetuosa, y no tanto desde la crítica destructiva en el que nada sirve, ni con la justificación pasiva del todo vale.

Quizá sea un acertado punto de partida comenzar tomando conciencia de que para aprehender realidad, si queremos hacernos cargo de ella, debemos verla tal cual es. Se trata de un primer acto intencional de intelección que exige, al menos en principio, una actitud respetuosa con lo real: llegar a ser honrado en captar lo que en ella hay de verdad y dar respuesta a esa misma realidad, no tanto como un modo más de sobreponerse a nuestra ignorancia o indiferencia ante ella, sino de superar con evidente contundencia nuestra casi innata tendencia a hacer abstracciones, rodeos intelectuales, que eviten dar una respuesta posible y positiva (Mínguez et al., 2011, p.1)

Tomando esto como premisa de partida, hablar conceptualmente de la sociedad conlleva generalmente el abandono de la definición o constructo de la misma, para situarse en los calificativos que la acompañan y que han sido diversos a lo largo de la historia, amplificando sustancialmente el número de ellos en la actualidad, en parte gracias a la versatilidad de los tipos de medios de comunicación que convergen en la sociedad actual. Solo a modo de ejemplo podemos citar a continuación algunos de los más comunes que se emplean habitualmente y que han centrado el interés de la comunidad científico-educativa:

- La *sociedad globalizada*, cuyo calificativo se debe en parte al quiebre de las fronteras y apertura al conocimiento mundial propiciada por los medios de comunicación y la economía. Confiere nuevos significados a la sociedad y ciudadanía, además de ofrecer un mayor conocimiento cultural y nuevas formas de vida (Ianni, 1998).
- La *sociedad del riesgo* (Beck, 1998; Beck, 2006) crítica la utopía de una sociedad mundial y pone el acento en una serie de riesgos que acechan a la ciudadanía entre los que menciona el autor cabe destacar el desigual reparto de las riquezas, derivando en una situación que hay que cortar de inmediato: la pobreza, la desigualdad de los roles masculinos- femenino, la desestandarización del trabajo productivo, la excesiva individualización provoca la desvinculación de las instituciones, incluida la familiar.
- La *modernidad líquida*, calificativo que Bauman (2000) le asigna a la sociedad actual caracterizada por la fractura de las convicciones y verdades absolutas, para situarse en la no permanencia, en la incertidumbre. Hace una crítica certera a la posmodernidad en la que los ciudadanos están experimentando un proceso de vacío social, de pérdida de los sólidos referentes teóricos anteriores cayendo en lo impreciso e incierto, en la incertidumbre de la globalización y la modernidad (Estrada Rodríguez, 2018).
- La *sociedad del espectáculo* (Debord, 2002) se centra en la relevancia de las imágenes, en la exageración y ficción del espectáculo frente a lo real, abriendo el debate entre lo público y lo privado, entre el ser y parecer. A pesar de las críticas recibidas, por lo insólito del planteamiento, se reconoce que la sociedad del espectáculo no ha dejado de avanzar.
- La *sociedad del hiperconsumo*, en la que el individualismo, fruto de la ansiada autonomía y libertad, se alza como criterio imperante que desemboca en la búsqueda del placer propio, acaba consiguiendo una felicidad momentánea y paradójica, como bien nos previene Lipovetsky (2007).
- La *sociedad de la decepción* nace fruto de una espiral de ansiedad y violencia en las relaciones sociales, de la cultural de la vergüenza y la culpa, pero sobre todo de la frustración de no conseguir los deseos materiales, ya que la ideología consumista lo impregna todo hasta la política, generando el desencanto hacia la democratización y lo ineficaz e iuso que resulta luchar frontalmente contra el capitalismo (Lipovetsky y Richard, 2008).
- La *sociedad del cansancio* de Byung-Chul Han es una crítica a las técnicas del poder neoliberal, en la que describe como el sistema de aspiraciones y rendimientos cuyos mensajes hipnotizadores que se implantan en las formas de vida de la ciudadanía son el poder hacer, el poder lograr y el poder obtener como metas que nos encarcelan y nos arrastran a la condición asfixiante, agresiva y violenta que hunde nuestras vidas en una depresión constante (Cisneros, 2018).

La mayoría de los calificativos que se le atribuyen someten a la sociedad cuanto menos en la cultura de la sospecha, advirtiendo de una tendencia negativa y situando a la ciudadanía constantemente en el borde del precipicio. Todo ello unido a la situación de “crisis que vive nuestro sistema educativo; particularmente, el vacío, desinterés y abandono de la misión que subyace a la

educación para formar sujetos libres y responsables” (Cisneros, 2018, p.33), nos ofrecen un panorama negativo y poco esperanzador para la comunidad educativa, y para la ciudadanía en general. Por tanto, existe un desafío social de evolucionar y de proporcionar respuestas a los constantes cambios que nos encontramos (Ortiz La Torre, 2019). En este sentido, no puede estar más acertado en sus palabras Jover Torregrosa (2013) cuando dice que:

En nuestras sociedades se ha producido un declive del sentido de lo colectivo-comunitario con la consecuente radicalización de la individualidad. Hay una desarticulación de las formas de pensar globalmente que impide que adoptemos colectivamente una visión holística y ecológica, unida a un desconcierto ético y a un desaliento de la conciencia crítica que esteriliza la capacidad de plantear propuestas alternativas. (p.85)

Al respecto, nos encontramos que la educación es uno de los mecanismos para conseguir el máximo potencial de desarrollo de las personas, de ahí que siempre haya estado en el punto de mira de la ciudadanía, políticos, administración, medios de comunicación, etc. así como para promover la evolución y cambio de la sociedad hacia un ideal perfectivo en el que las personas puedan vivir en igualdad de condiciones, en armonía, en paz y democráticamente, sin riesgo de exclusión social, sin un riesgo potencial de su seguridad. Este objetivo se hace cada día más necesario, pues la vulnerabilidad del ser humano, de los estilos de vida y de las sociedades en sí mismas, se ha visto recientemente a dos grandes impactos. Por un lado, la situación de crisis sanitaria en la que nos encontramos envueltos y que ha generado efectos colaterales en múltiples dimensiones (Banco Mundial, 2020). Y por otro, el conflicto bélico recientemente iniciado que mantiene a todo el mundo con el corazón en un puño.

No hay otra noticia más impactante ahora mismo en la sociedad, y los medios de comunicación de todo el mundo lo han recogido en sus titulares con el dramatismo que realmente requiere una situación como esta. A modo de ejemplo se traen a colación algunos de ellos. así pues el El Periódico, 27 de febrero de 2022<sup>3</sup> se cuestionaba la corresponsabilidad del ciudadano mundial en su intento de frenar lo inevitable “*¿Hay manifestaciones en el mundo contra la guerra de Ucrania?*”. Por su parte, El país, 1 de marzo de 2022, informa en directo paso a paso de la Guerra en Europa con titulares como “Un convoy militar ruso de más de 60 kilómetros avanza hacia Kiev”<sup>4</sup> donde se comprueba que Rusia endurece el ataque, frente a esto, Ucrania trata de organizarse movilizand o a la ciudadanía para resistir a los ataques, unos se alistan a fuerzas de defensa, otros fabrican cócteles molotov o preparan comida para los soldados<sup>5</sup>, además los intentos por oprimir a Rusia parecen no surtir efecto, ya que “el presidente ruso redujo su exposición al dólar, recortó gastos y buscó nuevos socios comerciales tras la anexión ilegal de Crimea para afrontar futuros

<sup>3</sup> El Periódico (27 de febrero de 2022). *¿Hay manifestaciones en el mundo contra la guerra de Ucrania?*. El Periódico. <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20220227/hay-manifestaciones-mundo-guerra-ucrania-13298140>

<sup>4</sup> <https://elpais.com/internacional/2022-02-28/guerra-rusia-ucrania-ultima-hora-del-conflicto-en-directo.html>

<sup>5</sup> “La población de Ucrania organiza la resistencia contra el invasor ruso” <https://elpais.com/internacional/2022-03-01/ucrania-organiza-una-red-de-resistencia-civil-contra-el-invasor-ruso.html>

conflictos”<sup>6</sup>. Dado que este tema no es el núcleo del presente ensayo, lamentamos no poder extendernos más, aunque un análisis de la sociedad actual, sin mencionar esto hubiera sido una mirada irresponsable, y una perversión de la realidad.

### **El sistema escolar como dinamizador y promotor del cambio social**

El sistema escolar, y por ende los centros educativos, son instituciones creadas por la sociedad para atender a las necesidades de la ciudadanía de aproximar los conocimientos y el funcionamiento de la sociedad a las nuevas generación, contribuir a su desarrollo y autonomía, favorecer la conciliación familiar-laboral, garantizar la perpetuidad y transformación de la sociedad, ya que los centros educativos deben educar a las generaciones del ahora en las necesidades del mañana. Así pues, compartimos que solo desde su potencial de transformación social, la escuela inclusiva puede convertirse en una apuesta esencial frente a la desigualdad (Rivas Flores et al., 2019), siendo este uno de los múltiples retos que puede afrontar en la actualidad. La responsabilidad tecnológica, la educación intercultural y el establecimiento de proyectos de vida en los contextos educativos son algunos de los retos que se propusieron recientemente para la educación de nuestro siglo (Hernández-Prados et al., 2015).

La institución escolar no es un sistema herméticamente cerrado, en el que la comunidad educativa, principalmente los educandos, puedan quedar al margen de lo que sucede en la sociedad. Por el contrario, las contradicciones del sistema social donde se inscriben los centros educativos suelen penetrar en estos con bastante fidelidad, tanto en su cara más visible como en la más oculta. De ahí que diversos enfoques pedagógicos, entre los que se inscriben los Fondos de Conocimiento, la Pedagogía de la alteridad, la pedagogía de la interioridad, etc. coinciden en señalar la relevancia del contexto-circunstancias que envuelven a las personas como parámetros esenciales y condicionales de su desarrollo, potencial y real. De modo que para poder dar una respuesta educativa satisfactoria a los educandos, se hace necesario en primer lugar, reconocer la vulnerabilidad en el otro y en nosotros mismos como un estado inherente al ser humano desde el momento en el que nace, pero desigual, ya que depende de las circunstancia envolventes en el que se desarrolla, algunas de ellas marcadas por la pérdida, el déficit y la vulnerabilidad extrema (Hernández-Prados, 2014).

En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, reconocer al ser humano como un ser histórico, contextualizado, circunstancial, marcado por las coordenadas espacio-temporales. Sin circunstancia, sin contexto no hay una auténtica educación de las personas, pues se educa y se acompaña a alguien concreto, lo que implica reconocerle no en el abstracto, sino en sus circunstancias (Ortega Ruiz y Hernández Prados, 2015). En palabras de Zavala Olalde (2009):

Nuestra especie, además de guardar su historia en su material genético lo preserva en su cuerpo, en su lengua, en su cultura. Preserva sus

---

<sup>6</sup> “Rusia echará mano de las reservas en yuanes y oro para tratar de burlar las sanciones de Occidente” <https://elpais.com/autor/lluis-pellicer/>

características en mitos, en historias, en recuerdos mucho más allá de lo estrictamente adaptativo como los otros seres vivos. Lo histórico del ser humano no sólo es una relatoría, lo es también de lo que los seres humanos han hecho sobre sí mismos, de su evolución. (p.144)

Esta cita de Zavala nos hace pensar que eso que hace histórico al ser humano es el aprendizaje, el cúmulo de experiencias que son parte ineludible de la educación. La historia y los saberes son constructos de las experiencias humanas con el mundo y su transmisión, en forma de conocimientos, conforman los saberes de la escuela y, por ende, nos hace sabedores de los cambios sociales.

En este sentido, asumimos que la educación del siglo XXI se está enfrentando a una serie de retos con el fin de construir una sociedad transformada, más justa y equitativa. Entre ellos, podríamos destacar los siguientes:

- *Una educación Intercultural.* En un mundo globalizado donde conviven una gran diversidad de culturas, debemos tener presente la importancia que tiene una educación basada en esta premisa, en la que se dé cabida a todas las personas libre de toda discriminación por razón cultural. En este sentido, Lampert (2003) dice que debemos aprender con y de otros países de otras culturas diferentes. Igualmente Ortiz (2015) plantea que cualquier marco legislativo busca la formación de ciudadanos que tengan en cuenta las diferencias y, por tanto, supone un reto para todos los actores educativos en pos de llevar a cabo un trabajo colaborativo para conseguir un desarrollo individual y colectivo con la finalidad de obtener así una sociedad “más democrática, participativa y justa” (p.92)
- *Una educación diversa e inclusiva.* Son varios los autores que contemplan la atención a la diversidad como un desafío de los sistemas educativos (Arnaiz y De Haro, 2004; Escarbajal et al., 2012). El camino de la transformación social se enmarca dentro de un modelo educativo inclusivo, dejando de lado la perspectiva técnica o administrativa de los sistemas escolares y hacer una educación más crítica y transformadora con la participación colectiva de alumnado, familias, administraciones educativas y sociales (Escarbajal et al., 2012). En este sentido Gil Noguera y Hernández-Prados (2019, p.45) clarifican muy bien el concepto sobre la educación transformadora y su relación con la atención a la diversidad cuando dicen que “la inclusión no es solo una innovación, es una filosofía de vida, una necesidad y un enriquecimiento de lo esencial de los seres humanos, su humanidad.”
- *Una educación innovadora, acompañada con los avances sociales y tecnológicos.* Dice Álvarez (2015) que el concepto transformación educativa está cogiendo fuerza sobre el de innovación educativa porque supone un cambio sustancial para llegar a una transformación social. Esta autora pone de relieve que la transformación, en este sentido, implica un diálogo entre todos los agentes educativos que conviven en una misma comunidad educativa (profesorado, familia y alumnado). Coinciden muchos investigadores que una gran apuesta como proyecto de transformación social y educativa son las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha García, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Girbés-Peco, Macías y

Álvarez, 2015; Morlà, 2015) En este sentido, Díez-Palomar y Flecha García (2010, p.20) aseguran que “son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información.”

- *Una educación revolucionaria, crítica y liberadora.* Nos basamos en la pedagogía de Paulo Freire donde el término progresista alude a la idea de que el profesorado tiene una labor de innovación, con la capacidad de escuchar y de mantener un diálogo constante con el resto de la comunidad educativa donde todos aprenden de los otros y con los otros. Haciendo de la educación un fenómeno histórico social, que promueve la transformación de la sociedad (Bell Jiménez, 2017).
- *Una educación que apuesta por la igualdad entre sexos y la coeducación.* Aunque a nivel familiar y escolar predomina considerablemente, por un lado la feminización de la crianza en el hogar (Hernández-Prados et al, 2020), y por otro, las demandas concernientes a la escolarización de los hijos como los deberes, acompañamiento, reuniones y tutorías, convivencias, talleres, etc. son atendidas mayoritariamente por las mujeres (Hernández-Prados y López Lorca, 2006), todo ello se ha visto cuestionado, ya que los roles parentales del modelo del patriarcado se han reproducido culturalmente (Hernández-Prados y Lara Guillen, 2015). Coincidimos con Maceira Ochoa (2006) cuando dice que en los últimos años y en cualquier parte del mundo se ha experimentado un avance en la relación entre feminismo y educación. En esta perspectiva continúa esta apuesta por hacer de la educación un mecanismo de promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En este sentido, Gil-Noguera y Hernández-Prados (2018) resaltan que:

La educación tiene un papel esencial en la configuración del ser humano y en el desarrollo de las sociedades. Se trata de incorporar los valores entendido como aquello que define al ser humano, de igual modo, sin diferencias de género, promoviendo la libertad, respeto y equidad como bases de toda relación interpersonal. (p.377)

En el desarrollo de los grandes retos a los que se enfrenta la educación actual existe una coincidencia clara y es la apuesta por el diálogo de toda la comunidad educativa, sobre todo lo relacionado a la relación entre la familia y la escuela como agentes socializadores por excelencia.

### **La corresponsabilidad social de las familias. Buscando la alianza**

La llegada de un nuevo ser al mundo, del nuevo ciudadano a la sociedad, siempre es canalizada por la familia. Todos formamos parte de una familia, incluso aquellos que han sido abandonados al nacer, son concedores de ello y ansían encontrar sus raíces. El hecho de no poder crecer en el seno de la familia en la que se ha nacido, genera un sentimiento de “pérdida” y “abandono” que más allá de las consecuencias naturales, y en las que se priorizan las secuelas psicosociales y socioculturales, pues los “relatos de vida y entrevistas a personas adultas que fueron adoptadas en su infancia confirman que el modo en que “los orígenes” han sido tratados (o soslayados) en los relatos familiares suele ser fuente de inquietud y malestar” (San Román Sobrino,

2013, p.7). Estos sentimientos los acompañan durante su desarrollo en la infancia y juventud, y perduran en la vida adulta.

El poder educativo de la familia y la huella que impregna en el desarrollo de las nuevas generaciones es casi incuestionable, y ha sido sustentada durante décadas por diversos autores. Al respecto, el estudio desarrollado por Rosa-Alcázar et al. (2014) puso de manifiesto que “los predictores más relevantes y de mayor peso en la salud psicológica fueron: autoestima, edad, sexo, revelación y afecto del padre y control psicológico de la madre” (p.133). Del mismo modo, la educación familiar incide en el rendimiento escolar (Vallejo Casarín y de Jesús Mazadiego Infante, 2006) y el modelo de afrontar los deberes (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2018), en la capacidad artística y creatividad (Blaya Delgado y Hernández-Prados, 2016), en el modelo de ocio individual y colectivo que a su vez incide en el desarrollo de capacidades (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2022), en el modo de afrontar los conflictos desde modelos asertivos (Marín González y Hernández-Prados, 2017), e incluso en el estilo educativo parental que manifestarán en el futuro, pues

Los padres que han vivido un modelo educativo familiar excesivamente autoritario, tratan de huir de estos referentes en busca de una educación más liberal, menos restringida, renunciando a la autoridad sobre sus hijos y ejerciendo, en el mejor de los casos, una disciplina “light” o “diluida” (Hernández-Prados y López Lorca, 2006, p.4)

Resalta Bolívar (2006) que se está dibujando un panorama donde es difícil sostener la capacidad socializadora y educadora de la familia contribuyendo un sobrevalor a la labor educativa de asumir la formación de la personalidad de los estudiantes. Según este autor, existen una serie de cambios sociales que han reestructurado la configuración de la familia, realizando una mutación a la par de la evolución de la sociedad, como una disminución de matrimonios, la fragilidad de las uniones, la diversidad de tipos de familia, el acceso al mercado laboral de la mujer, etc. Esto de alguna forma ha desestructurado el cuadro uniforme de valores e ideas que tradicionalmente transmitían las familias a otro más variable, haciendo que exista cierta inseguridad en las pautas socializadoras que realizan las familias.

Ahora bien, la educación familiar no es ajena, ni puede mostrarse indiferente a las relaciones meso y macrosistémicas que mantiene fuera el hogar, ya que su acción educativa se encuentra condicionada por éstas. Del mismo modo que el proceso educativo no se puede entender de forma aislada de cualquier otro proceso social. La política, la economía, la sanidad y cualquier institución social se encuentra estrechamente ligada a la educación en cuanto se prestan como un servicio a la sociedad. Conforme nacemos formamos parte de instituciones sociales diversas como la familia, la escuela, los centros religiosos, la política, etc. Al mismo tiempo que nos insertamos, hacemos sociedad y en ella aprendemos, nos adaptamos, reproducimos y reconstruimos una serie de valores y de roles. Debemos esclarecer, al respecto, que la red familiar, la comunidad y los recursos del contexto influyen en la educación y en el capital social que se recibe desde la infancia (Brullet, 2010).

Con respecto a la unión entre familia y escuela, dice Contini (2012, como se citó en Gigli et al, 2019) que esta alianza supone una responsabilidad que debe ser asumida por dos o más partes. Para conseguir esa alianza es necesario que se produzca un escenario de confianza por todos los actores educativos, entre los que se encuentra la familia. Al mismo tiempo, existen una serie de factores que hacen que esta alianza sea cuanto menos complicada, como las dificultades del sistema organizativo, la ausencia de competencias, la ignorancia o la falta de conocimiento o una actitud defensiva. Por tanto, como comentamos en el punto anterior, se debe fomentar un diálogo en las instituciones educativas que de pie a escuchar y que permita aportar a las familias. En esta vía, Vergara (2007) reafirma que:

La interacción entre la familia y la escuela no se sustenta en la suma de propiedades individuales como roles, valores, motivaciones o expectativas de sus miembros, por el contrario se constituye en un todo inseparable, es así como cualquier cambio en uno de ellos provoca cambios en todos los demás. Es más, al comportarse como totalidad inseparable, las secuencias comunicativas recíprocas de sus participantes conformarían un patrón emergente. (p.113)

Este proceso supone una alianza con un objetivo común como es el bienestar y una sociedad libre de discriminación, basada en el respeto y la tolerancia. Para ello, la familia junto con la educación escolar deben asumir conjuntamente la obligación de transformar la sociedad para conseguir ese objetivo. Por tanto, no podemos obviar el hecho de que para conseguir una transformación social, todas las instituciones tienen que creer y querer realizar todos aquellos cambios que permitan una sociedad justa e igualitaria.

### **A modo de conclusión**

Para concluir, debemos poner de relieve la idea de que educación y sociedad son dos términos inseparables, que se nutren el uno del otro y son reflejo mutuo. Lo que la sociedad muestra, la educación lo perpetúa, le da forma y lo transforma con la finalidad de crear una sociedad acorde a las necesidades y las demandas de los individuos. De este modo, podemos decir que la escuela en sí es una institución transformadora, aunque no resulte fácil, pues “Educar es todo un reto difícil y constante de atender al otro, de modo que exige que el maestro mantenga la esperanza aún en circunstancias adversas” (Hernández-Prados, 2017, p.282).

Ante la idea de que, la familia, como primer agente socializador, será parte de la transmisión de una serie de valores y de roles en la infancia, debemos poner de manifiesto el papel que juegan tanto escuela como familia en esa transformación de la sociedad, del sistema de creencias y de, como dice Ortiz La Torre (2019, p.20) la promoción de “una ciudadanía comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso.”

Como reto al que se enfrenta la escuela actual y de su papel institucional en la transformación social debemos encontrar en ella un aliado para mejorar las relaciones entre las diferentes etnias y culturas, que nos permita aflorar el respeto y la tolerancia por la diversidad con la mejor arma, la educación. Así como dicen Hernández y García (2017):

La idea de concebir la escuela como un espacio de cruce de culturas puede resultar especialmente útil. Porque la escuela, además de constituir el espacio de socialización más potente que conocemos para educar en los valores necesarios para una sociedad plural (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...) puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través de un instrumento que le es propio: el conocimiento. (p.2)

## Referencias

- Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M.A. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>
- Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Washington DC. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bell Jiménez, A. G. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado Y Sociedad Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 15(2), 37-48. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961>
- Blaya Delgado, D. y Hernández-Prados, M.A. (2016). El desarrollo de la competencia artística en el contexto familiar. *Reidocrea*, 5, artículo 32, 322-328. <https://doi.org/10.30827/Digibug.43277>
- Bolívar, A. (2006). "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Brullet, C. (2010). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida. *EDUCAR*, 45, 51-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130834005>
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Cisneros, J. L. (2018) La sociedad del cansancio de Byung-Chul Han. En Cisneros y Sánchez Martínez (Coord.) *Actores y autores. Microsociología de la cultura y la educación* (pp. 33-56). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Contini, M.G. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma, Italia: Carocci.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos.
- Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquillón, J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Estrada Rodríguez, J. L. (2018) Perspectiva Teórica de Zygmunt Bauman: Sociedad Líquida, Incertidumbre y Riesgo. En Cisneros y Sánchez Martínez (Coord.) *Actores y autores. Microsociología de la cultura y la educación* (pp. 57-82). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389271>
- Gil Noguera, J. A. y Hernández, M. Á. (2018). *Percepción académica del alumnado de secundaria desde la perspectiva de género*. [comunicación]. III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/index.html>
- Gil Noguera, J. A. y Hernández, M. Á. (2019). *Inclusión educativa: una mirada crítica al perfil del maestro especialista en pedagogía terapéutica* [comunicación]. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Congreso Online, España. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/index.html>
- Girbés-Peco, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015) De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences* 4(1), p. 88-116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>
- Hernández Prados, M.A. y Lara Guillen, B. (2015). Responsabilidad familiar ¿una cuestión de género? *RES, Revista de Educación Social*, 21, 28-44. <http://www.eduso.net/res/21/articulo/responsabilidad-familiar-una-cuestion-de-genero->
- Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 2006, 3-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2583872.pdf>
- Hernández, M. C. y García, B. (2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>

- Hernández-Prados, M. A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Redipe y Editum. <https://www.pedagogicomadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Educacion-en-la-alteridad.pdf>
- Hernández-Prados, M. A. (2017). Ortega Ruiz, P., y Gárate Rivera, A. (2017). Una escuela con rostro humano. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 279-282. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/309501>
- Hernández-Prados, M. A. y Gil-Noguera, J.A. (2018). Los deberes a examen. Riesgos y oportunidades. III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/index.html>
- Hernández-Prados, M. A., Belmonte, M. L. y Lara Guillen, B. (2020). El reflejo de una tradición: feminización de la vida familiar. *REIDOCREA*, 9, 232-243. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66364>
- Hernández-Prados, M.A.; Santos Gómez, M.; Soriano Ayala, E. y Fuentes, J.L. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. En Gonzalez-Geraldo (Coord) *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (pp. 317-348). Universidad de Castilla La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=652312>
- Ianni, O. (1998). *La sociedad global*. Siglo XXI.
- Jover Torregrosa, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. En B. Román, y G. Castro (coords.). *El reto de la equidad dentro de los límites económicos* (pp. 82 – 94). Educo. <http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf>
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 25(101), 7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210102>
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Richard, B. (2008). *La sociedad de la decepción*. Anagrama.
- Maceira Ochoa, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/mas-alla-de-la-coeducacion-pedagogia-feminista>
- Marín González, T. y Hernández-Prados, M. A. (2017) El aprendizaje de la asertividad a través del ejemplo parental. Segundo Congreso Internacional Virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, on line, eumed. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm>
- Mínguez, R., Jordán, J. A., González, R. y Hernández-Prados, M. A. (2011). Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias. Ponencia presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona. <http://www.redsite.es/seminarios.php?anio=2011>

- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History* 4(2), 137-162. <https://doi.org/10.17583/hse.2015.1459>
- Ochoa, L. M. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36. [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_730/a\\_9924/9924.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_730/a_9924/9924.pdf)
- Ortega Ruiz, P., y Hernández Prados, M. (2015). La acción educativa del voluntario en una prisión. *Edetania*, (47), 109-128. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/67>
- Ortiz La Torre, A. (2019). Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global. *Padres y maestros*, 380, 19-24. DOI: 10.14422/pym.i380.y2019.003
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18) ,91-110. DOI: 10.17163/soph.n18.2015.05
- Rivas Flores, J. I., Lera Mejía, J. A., y Cantú Cervantes, D. (2019). Escuela Transformadora. Una apuesta frente a la Desigualdad Educativa. En Lera Mejía, Ochoa García y Pérez Cruz (Coord.) *Muestras de la desigualdad educativa y precariedad laboral en países hispanoamericanos* (pp. 65-74). Colofón. <https://www.eumed.net/actas/18/desigualdad/index.html>
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., y Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de psicología*, 30(1), 133-142. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.165371>
- San Román Sobrino, B.(2013). De los" hijos del corazón" a los" niños abandonados": construcción de" los orígenes" en la adopción en España. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 2-10. <http://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num=1161>
- Vallejo Casarín, A., y de Jesús Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5(2), 55-59. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/5/005\\_Vallejo.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf)
- Vergara, M. C. (2007). Alianza escuela-familia. Un aporte al capital social. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 14(23), 111-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078102>
- Zavala Olalde, J. C. (2009). El Hombre, el ser histórico. *Ludus Vitalis* 17(31), 143-167. [http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-07\\_zavala.pdf](http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-07_zavala.pdf)

## EFFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA PANDEMIA COVID-19 EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIA SUPERIOR

María Anahi Esqueda Ornelas

Académica adscrita a la Universidad de Guadalajara

[maria.esqueda4805@academicos.udg.mx](mailto:maria.esqueda4805@academicos.udg.mx)

### RESUMEN

La Pandemia por COVID-19 afectó a gran cantidad de países por todo el mundo, trayendo consigo una serie de efectos psicológicos, tal vez aún no han sido estudiados, pero los cuáles se han presentado, siendo no ajenos a estudiantes de nivel medio superior. En este contexto se realizó un pequeño estudio a jóvenes de preparatoria, con el objetivo de conocer si en algún momento durante el confinamiento presentaron características de ansiedad, depresión, estrés, obsesión compulsiva, problemas alimenticios y problemas de sueño.

La investigación se realizó desde un enfoque mixto, con la técnica de cuestionario, la población a la que se le aplicó dicho cuestionario fue a un total de 165 alumnos de nivel media superior, pertenecientes a la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos, Jalisco, México. De acuerdo a los resultados el efecto psicológico más recurrente que presentaron durante el confinamiento fue la depresión y en último el estrés.

**Palabras clave.** Adolescencia, COVID-19, pandemia, ansiedad, depresión, estrés, problemas alimenticios, problemas de sueño, compulsividad obsesiva.

## PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON HIGH SCHOOL STUDENTS

### Abstract

The COVID-19 pandemic affected a large number of countries around the world, bringing with it a series of psychological effects, perhaps not yet studied, but which have been presented, being not alien to high school students. In this context, a small study was conducted with high school students, with the objective of finding out if at any time during the confinement they presented characteristics of anxiety, depression, stress, compulsive obsession, eating problems and sleep problems.

The research was carried out from a mixed approach, with the questionnaire technique, the population to which the questionnaire was applied was a total of 165 high school students, belonging to the Regional

High School of San Juan de los Lagos, Jalisco, Mexico. According to the results, the most recurrent psychological effect presented during the confinement was depression and the last one was stress.

**Key words:** Adolescence, COVID-19, pandemic, anxiety, depression, stress, eating problems, sleep problems, obsessive compulsiveness.

## **Introducción**

En los últimos años el mundo ha pasado una situación alarmante ante la aparición de la COVID-19 lo que comenzó como un virus en China, se dispersó en todo el mundo, por lo cual se caracterizó como Pandemia. Según la OMS la COVID-19 es la enfermedad causada por un coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este virus en diciembre de 2019. (Organización Mundial de la Salud, 2021)

Sin embargo, en México hasta marzo del año 2020 fue cuando dejó de ser solamente noticia, ya que se fue a un confinamiento al cual se le llamaba cuarentena. La idea era que las personas estuvieran en un aislamiento total y más si tuvieron contacto con personas contagiadas. A partir de la llegada de dicha pandemia se presentó el cierre de escuelas, por ejemplo, las escuelas de nivel medio superior.

En la actualidad atravesamos por secuelas que ha dejado la COVID-19 ya que se han encontrado con variantes de este COVID, se tiene una gran noticia se han empezado a implementar vacunas a toda la población, pero como se menciona anteriormente ante el surgimiento de nuevas variantes el sistema educativo se ha mantenido o aún se mantiene ante una incertidumbre sobre qué puede pasar con la educación.

En la Educación media superior el promedio de edad de los alumnos se encuentra en el periodo de la adolescencia entre 15 a 17 años de edad. De acuerdo a la Real Academia Española, la adolescencia es un período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud. Otros autores mencionan “La adolescencia es un largo periodo de transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales., abarcando aproximadamente el lapso entre los 11 a los 19 o 20 años.” (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2010)

En efecto, en tiempos de pandemia, los adolescentes son vulnerables emocionalmente, ya que pueden presentar efectos psicológicos adversos, en estas situaciones de crisis se consideran las características de personalidad en estructuración, los antecedentes familiares y personales de trastornos psíquicos y abuso de sustancias, unido a experiencias de estrés, maltrato, abuso sexual, así como pérdida de uno de los progenitores. En relación con el ambiente, la estructura y funcionalidad de la familia, las condiciones de la vivienda, la situación socioeconómica que rodea, unido a la existencia de recursos materiales y emocionales para afrontar el evento juegan un papel importante en la vulnerabilidad de los adolescentes. (Sánchez Boris, 2021)

Algunas investigaciones ya realizadas mencionan que algunos de los efectos psicológicos que se presentaron y se presentan durante la pandemia por COVID-19 son los siguientes; estrés agudo o postraumático, duelo complicado, trastorno depresivo moderado o grave, conductas asociadas al suicidio. También de acuerdo con algunos expertos del Tecnológico de Monterrey se presentan incertidumbre y ansiedad, paranoia, miedos y agotamiento mental. (Villanueva, 2021)

“Las juventudes nos enfrentamos a la misma pandemia, pero vivimos en diferentes contextos y gozamos de distintos privilegios.” Mónica Moran.

## **Metodología**

La presente investigación se trabajó bajo un enfoque mixto. Con una población total de 165 alumnos de preparatoria, pertenecientes a la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos, Jalisco, México. 112 mujeres y 53 hombres, cuyas edades varían entre los 15 y 18 años de edad, de diferentes semestres, segundo, cuarto y sexto de bachillerato. La población fue tomada por accesibilidad, tomando en cuenta el consentimiento de cada alumno. Se empleó un cuestionario por medio de un formulario digital el cual se les compartió a través de un enlace, es importante mencionar que cada alumno era libre de realizarlo o no.

El formulario fue dividido en tres áreas; personal, familiar y social. En el área familiar se tomaron en cuenta factores sobre cómo fue la relación del adolescente con su familia cercana; padres y hermanos, si se presentaron problemas económicos, pérdidas de seres queridos, pérdidas materiales. Por otra parte, en lo social; la relación con los amigos, el consumo de alcohol y drogas, el uso de las tecnologías y acceso a Internet. Posteriormente el área personal, siendo todas importantes, pero haciendo énfasis en esta área ya que es en la que nos enfocamos debido a los efectos psicológicos presentados, se investiga la motivación del alumno, si se contagió en algún momento de COVID-19, si presentó características de ansiedad, depresión, estrés, obsesión compulsiva, problemas alimenticios y problemas de sueño.

Dichas características fueron tomadas del DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico (Morrison, 2015). Es de suma importancia mencionar que no se trata de un diagnóstico, mejor dicho, solo se tomaron ciertas características para distinguir e identificar cada efecto psicológico de los antes mencionados. En este apartado se implementó una escala Likert, donde cada alumno debía contestar si presentaba características de las mencionadas; teniendo como opciones las siguientes: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Las llamadas escalas Likert son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008)

## **Resultados**

Respecto al área familiar; del 100% de los encuestados el 38.2% considera que tuvo una relación excelente con sus papás, 37.6 % buena, 21.8% regular y 2.4% mala. En cambio, con los hermanos

23.1% excelente, 50.6%buena, 23.8% regular y 2.5% mala. El 35.8% experimentó muertes de seres queridos. El 32.1% se vieron afectados económicamente debido a la pandemia. 35.2% estuvo contagiado en algún momento.

En cuanto al área social; el 17% perdió la mayoría de sus amigos, el 8.5% ya no convive con ellos, 23% cree que se distanció la relación, 28.5% cercana, pero por medio de redes digitales y el 23% una relación fuerte y sólida. Sobre el consumo de alcohol 1.8% casi siempre consume y 16.4% algunas veces. En drogas el .6% algunas veces, 1.2% casi nunca. Además, se llevó una educación virtual “educación a distancia” donde solamente el 3% no contaba con Internet en casa y el 1.2% no tenía ni celular ni computadora para conectarse a sus clases, quienes buscaban la manera de conectarse por otros medios; acudiendo con familiares, buscando redes libres o simplemente no conectándose.

Por lo tanto, puede ser que los resultados de las áreas familiares y sociales, son factores causantes de los efectos psicológicos encontrados. De acuerdo a la escala trabajada, se tomaron las categorías “alarmantes” o significativas: siempre, casi siempre y a veces, en un primer lugar la aparición de características relacionadas con la depresión presentándose en un 71.5%, siguiéndole los problemas de sueño con 60.7%, en tercer lugar, ansiedad con 50.9%, después por una diferencia de .1 problemas alimenticios 47.3 y obsesión compulsiva 47.2%, finalmente estrés con 46%.

Al comparar los efectos psicológicos; depresión, ansiedad y estrés, durante la pandemia y con el estado de ánimo que dicen presentar la mayor parte del tiempo en la actualidad encontramos algunas diferencias, aumentando depresión + 4.2% y estrés + 25.5%, pero disminuyendo ansiedad -1.20%.

Por otra parte solamente el 6.7% sienten que casi nunca están motivados para realizar sus actividades, sin embargo el otro 93.3% se encuentra; en algunas veces, casi siempre y siempre motivados para realizar sus actividades cotidianas.

El 35.8% experimentó muertes de seres queridos, pero solamente el 24.2% fue por motivos de Covid-19.

Por último, el 13.3% se consideran personas resilientes, 26.7 % casi siempre, 50.3% a veces, 6.7% casi nunca y 3% nunca. Sin embargo, puede haber otros factores que aumenten u ocasionen dichos efectos.

## **Conclusión**

Fue necesario omitir en las preguntas las palabras ansiedad, depresión, estrés, obsesión compulsiva, problemas alimenticios y problemas de sueño., utilizando iniciales, esto con la finalidad de que el adolescente no se dejará llevar por etiquetas, mejor dicho, contestar en base a su sentir y experiencias.

Al compararse estrés y depresión durante la pandemia y la actualidad se presenta un incremento de estos, sin embargo, esto no ocurre con la ansiedad.

Actualmente continúan con la implementación de medidas sanitarias, donde el uso de cubrebocas 98.2%, lavado de manos 80.6% y uso de gel antibacterial 83.6%, sana distancia 47.3%, evitar salir o reunirse con amigos 20%

Los estudiantes de nivel media superior que presentaron “siempre” efectos psicológicos fue el sexo femenino.

La motivación y resiliencia que cada alumno presenta es fundamental para sobrellevar los estresores causados por la pandemia, la familia y los amigos son esenciales para que el adolescente desarrolle habilidades.

## REFERENCIAS

- Bertram, D. (2008). *Likert Scales*. Obtenido de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*. (G. Enriquez Cotera, Trad.) México, D. F.: El Manual Moderno.
- Organización Mundial de la Salud. (2021 de Mayo de 2021). *Sitio web mundial*. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano* (Undécima ed.). (J. Mares Chacón, Ed., J. F. Dávila Martínez, & M. E. Ortiz Salinas, Trads.) México, D. F.: Mc Graw Hil.
- Sánchez Boris, M. I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *SciELO*, XXV(1). Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192021000100123&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192021000100123&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Sánchez Carlessi, H. H., & Mejía Saénz, K. B. (2020). *Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.
- Villanueva, A. (17 de Septiembre de 2021). *CONNECTA*. Obtenido de El sitio de noticias del Tecnológico de Monterrey: <https://tec.mx/es/noticias/nacional/salud/efectos-psicologicos-de-la-pandemia#:~:text=Ansiedad%2C%20miedo%20e%20incluso%20ganas,aseguran%20expertas%20en%20salud%20mental>.