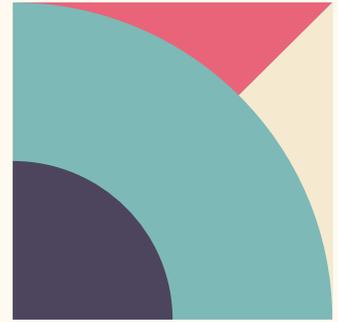
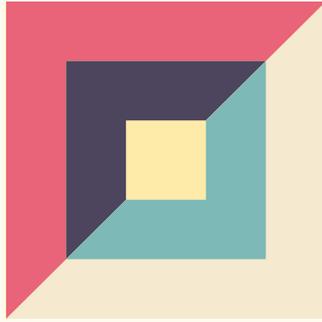
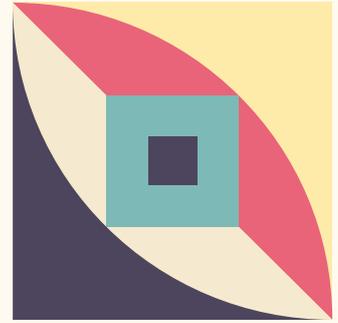
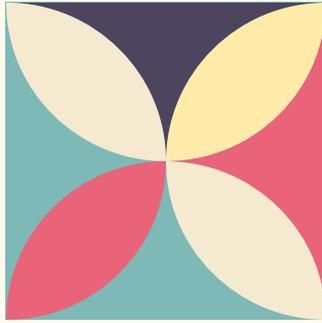
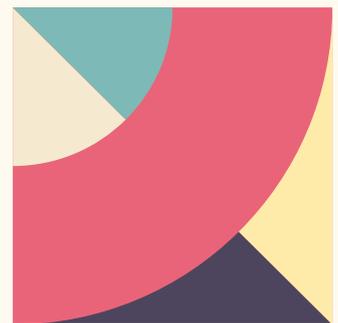
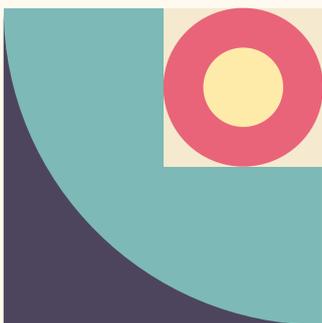


Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

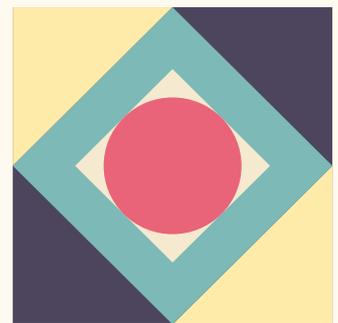
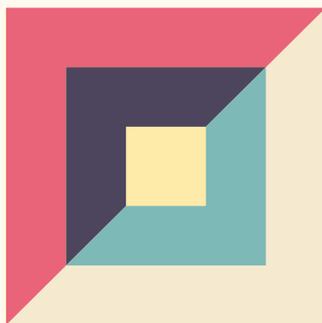
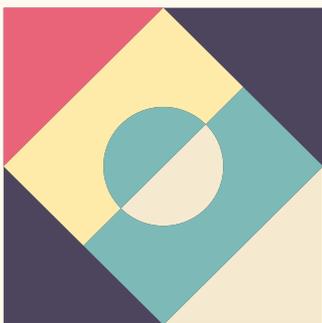


EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: EDUCACIÓN EQUITATIVA E INCLUSIVA

978-84-128872-3-5



2024



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

@ ISBN-13: 978-84-128872-3-5

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L. B-93417426. Málaga, España

Comité Científico

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Jorge Enrique Chaparro Medina, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Marcelo Rabelo Henrique, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

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

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

Aldair Oliveira de Andrade, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

María José Flores Tena, Universidad Autónoma de Madrid, España

Marco Aurélio Cardoso, Universidade de Porto, Portugal

Laura Paredes Galiana, Universidad de Murcia, España

Ana Torres Soto, Universidad de Murcia, España

Reinaldo Giraldo Diaz, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

José Santiago Álvarez Muñoz, Universidad de Murcia, España

José Javier Verdugo Perona, Universitat de València, España

Carlos Bernardo Gómez Ferragud, Universitat de València, España

Diego Chabalgoity, Universidade Federal Fluminense, Brasil

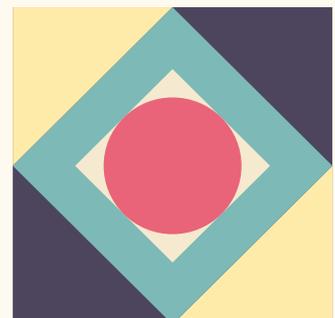
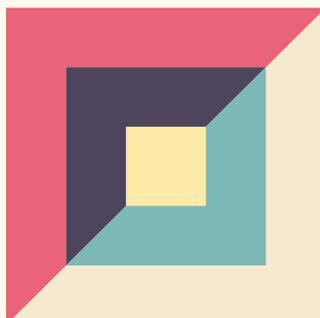
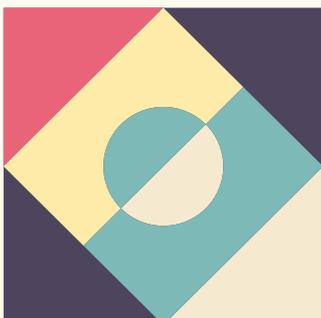
Inti Doraci Cavalcanti Montano, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Raul Camacho, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos, Universidad de Murcia, España

ÍNDICE

Sacándonos Selfies de Viaje: Instagram como Herramienta Educativa para la Enseñanza de Inglés y sus Culturas en el Grado en Turismo. Jairo Adrián Hernández, Hugo Padrón Ávila.	01
La relación entre desigualdad e impartir docencia en una lengua extranjera. Hugo Padrón Ávila, Jairo Adrián Hernández.	05
Familia, Inmigración, Escuela: Caso exitoso. Beatriz Abellaneda, M ^a Ángeles Hernández-Prados.	15
El derecho a la educación en México: Análisis normativo. Xochithl Guadalupe Rangel Romero.	27
La disciplina positiva: diseño de un programa de formación para familias. Ana del Carmen Tolino Fernández Henarejos, Fuensanta Benavente Rubio.	33
La influencia de los videojuegos en la conciencia social. Patricia Ayllón Ayllón-Salas.	49
Políticas contra el acoso: casos prácticos. Beatriz Abellaneda, M Ángeles Hernández-Prados.	58
Competencias digitales docentes. Análisis comparado. María Lumeras Soler, María Ángeles Hernández Prados.	73
Evolución conceptual de las TD. María Ángeles Hernández Prados, María Lumeras Soler.	87



Sacándonos Selfies de Viaje: Instagram como Herramienta Educativa para la Enseñanza de Inglés y sus Culturas en el Grado en Turismo

Jairo Adrián Hernández
Nº ORCID: 0009-0000-2964-0958
Universidad Europea de Canarias. Profesor Contratado Doctor.
jairo.adrian@universidadeuropea.es

Hugo Padrón Ávila
Nº ORCID: 0000-0001-6181-4698
Universidad Europea de Canarias. Facultad de Ciencias Sociales
hugo.padron@universidadeuropea.es

Resumen:

En el contexto educativo contemporáneo, es crucial adoptar enfoques que aprovechen las herramientas digitales omnipresentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta comunicación se centra en la exploración de Instagram como una herramienta para la enseñanza de inglés específico y las culturas anglófonas dentro del Grado en Turismo. Instagram, una plataforma social ampliamente utilizada, especialmente por los jóvenes, refleja la intersección entre la comunicación, la cultura y la tecnología, convirtiéndose en un entorno idóneo para la integración de prácticas educativas innovadoras. Al acercar la enseñanza del inglés a través de Instagram, los educadores pueden capitalizar el potencial de esta plataforma para involucrar a los estudiantes de manera significativa, utilizando un medio que les resulta familiar y atractivo. La naturaleza visual y dinámica de Instagram permite la creación de contenido auténtico y contextualizado relacionado con el turismo y las culturas anglófonas. Desde publicaciones de destinos turísticos hasta historias culturales, Instagram ofrece una ventana única para explorar la diversidad lingüística y cultural del mundo. Esta comunicación busca resaltar la importancia de adaptar las estrategias educativas al contexto digital con el fin de adquirir andamiajes en lengua extranjera. Nos referimos, por ejemplo, a utilizar las herramientas digitales que provee la aplicación (pantalla verde o filtros) para una mejor presentación oral (*speaking*) o la elaboración de producciones escritas (*writing*) a través de posts con diferentes fotografías que acompañen al texto para volverlo más dinámico. Esto, además de que todos los compañeros podrán seguirse entre sus cuentas profesionales para aprender de diferentes destinos vacaciones (*reading* y *listening*) además de digerir diferentes estructuras léxicas y gramaticales en lengua extranjera. En otras palabras, aprovechar el potencial de las herramientas digitales para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo globalizado del turismo.

Palabras clave: Culturas Anglófonas, inglés, Instagram, lengua extranjera, turismo

Abstract:

In the contemporary educational context, it is crucial to adopt approaches that harness the ubiquitous digital tools in students' everyday lives. This communication focuses on exploring Instagram as a tool for teaching specific English and Anglophone cultures within the Tourism Degree. Instagram, a widely used social platform, especially by young people, reflects the intersection between communication, culture, and technology, making it an ideal environment for integrating innovative educational practices. By bringing English teaching through Instagram, educators can capitalize on the potential of this platform to engage students meaningfully, using a medium that is familiar and appealing to them. The visual and dynamic nature of Instagram allows for the creation of authentic and contextualized content related to tourism and Anglophone cultures. From posts about tourist destinations to cultural stories, Instagram offers a unique window to explore the linguistic and cultural diversity of the world. This communication seeks to highlight the importance of adapting educational strategies to the digital context in order to scaffold foreign language acquisition. This includes using digital tools provided by the application (such as green screen or filters) for better oral presentation (*speaking*) or the creation of written productions (*writing*) through posts with different photographs accompanying the text to make it more dynamic. Furthermore, all classmates can follow each other's professional accounts to learn about different vacation destinations (*reading* and *listening*) in addition to digesting different lexical and grammatical structures in a foreign language. In other words, leveraging the potential of digital tools to enrich the educational experience and prepare students for the challenges of the globalized world of tourism.

Keywords: Anglophone Cultures, English, foreign language, Instagram, tourism.

Introducción:

En el entorno educativo contemporáneo, tan dinámico y agitado, la integración de herramientas digitales se ha convertido en un aspecto crucial para el éxito pedagógico. Esta presentación se enfoca en explorar el potencial educativo de Instagram, una plataforma social ampliamente utilizada por los estudiantes a todos los niveles, como una herramienta innovadora para la enseñanza de inglés específico y las culturas anglófonas dentro del Grado en Turismo. Instagram, caracterizada por su naturaleza visual, inmediata y su capacidad para conectar a las personas a través de imágenes y vídeos, emerge como un medio atractivo y familiar para los estudiantes, lo que lo convierte en un recurso valioso en el ámbito educativo.

La presente investigación busca destacar la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza del inglés al contexto digital, aprovechando las herramientas tecnológicas que nos brinda la propia aplicación y que están intrínsecamente presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. A través de la integración de Instagram en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para el turismo, los educadores aprovechar el potencial de este para involucrar a los estudiantes de manera activa y significativa. La naturaleza dinámica de Instagram permite la creación de contenido auténtico y contextualizado relacionado con el turismo y las culturas anglófonas, ofreciendo una oportunidad de dinamización y sinergias entre el alumnado. Es decir, la idea de nuestra propuesta surge en primer lugar: de la creación de un archivo visual (Instagram) sobre diferentes destinos turísticos que, en lugar de presentarse de manera oral como se suele hacer desde la ortodoxia metodológica, se presenta a través de una plataforma cercana y visual que el alumnado puede consultar cuantas veces desee. Además, de manera simultánea, la propia plataforma se presta a trabajar habilidades lingüísticas de maneras innovadoras a través de posts, stories o reels, por ejemplo, donde el alumnado podrá utilizar imágenes, vídeos, o subtítulos para acompañar sus presentaciones.

Metodología:

La metodología de esta investigación se basa en un enfoque colaborativo, que involucra tanto a educadores como a estudiantes en el diseño e implementación de actividades educativas utilizando Instagram como herramienta central. Se promueve un enfoque participativo que fomente la co-creación de contenido y la reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas. El trabajo colaborativo implica la colaboración entre docentes y estudiantes para diseñar y desarrollar actividades que integren Instagram en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para el turismo. Esto incluye la identificación de objetivos de aprendizaje específicos, la creación de contenido auténtico y contextualizado, y la evaluación del impacto de estas actividades en el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales.

Además, se emplearán técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas para recopilar datos sobre la percepción de los estudiantes y los resultados del aprendizaje al final del cuatrimestre. Se realizarán encuestas, entrevistas y análisis de contenido para obtener una comprensión holística de la efectividad de Instagram como herramienta educativa en el contexto del turismo y las culturas anglófonas.

Conclusiones:

En conclusión, la integración de Instagram como herramienta educativa en la enseñanza de inglés para el turismo y las culturas anglófonas presenta numerosas oportunidades no solo educativas, sino incluso culturales e interpersonales. La adopción de enfoques colaborativos y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías permiten enriquecer la experiencia didáctica, aumentar la motivación de los estudiantes y prepararlos de manera más efectiva para los desafíos del mundo globalizado del turismo que, como es sabido, bebe tremendamente del mundo digital. Al utilizar Instagram, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan competencias interculturales y profesionales relevantes para su futura carrera en el sector turístico. La aplicación de técnicas colaborativas fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y la autonomía del estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

Esta ponencia podría visionarse incluso como un futuro proyecto de innovación educativa interuniversitario donde varias facultades de turismo, a través de las asignaturas idiomáticas, juntasen sus propuestas siendo Instagram una herramienta facilitadora de la misma. La función principal de la aplicación es la *red social*, es decir, seguirse entre usuarios con el fin de seguir su contenido y entablar amistad online. Diferentes grupos con diferentes propuestas turísticas desde diferentes universidades podrían empezar a seguir otras cuentas para seguir la evolución de otros compañeros españoles en esta red, haciendo así una red de networking. Esto no solo los haría descubrir nuevos destinos, y maneras diferentes de proyectarlos, sino la ejecución de diferentes destrezas lingüísticas a diferentes niveles. Eso además, de aprender de las metodologías de otros docentes en lengua extranjera a lo largo del territorio nacional.

En última instancia, esta investigación subraya la importancia de adaptar las prácticas educativas al entorno digital en constante evolución y de aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para mejorar la calidad y la relevancia de la educación en el siglo XXI.

Bibliografía:

- Bárcena Madera, E., Martín Monje, E., & Jordano de la Torre, M. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica*, (31), 39–62. <http://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/188>
- Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554762002>

- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. C., & Yanes, C. (2016). Redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación en educación: Aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED: Revista De Educación a Distancia*, (51), 1-23. <https://doi.org/10.6018/red/51/1>
- Dubin, F., Eskey, D. E., & Grabe, W. (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dudley, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Durán Muñoz, I. (2008). La traducción turística de calidad: una necesidad indudable en la España de hoy. En VII Congreso Anual Internacional de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE): Investigación y enseñanza de lenguas para fines específicos: nuevos retos, nuevos contextos (pp. 380-395). La Manga del Mar Menor, Murcia.
- Flores Siordia, O., Jiménez Rodríguez, M., González Novoa, M. G., Aragón Ríos, E. A., & Gazpar Castellanos, J. L. (2016). Hábitos de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales: caso de estudio en secundarias públicas. *Revista Digital Universitaria*, 17(10). <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art74/index.html>
- García Berzosa, M. J. (1999). El inglés en turismo. En F. Luttkhuizen (Ed.), *II jornades catalanes per a llengües específiques. El llenguatge científic: Edició, traducció i implicacions pedagògiques* (pp. 142-144). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- García González, M. D. (2021). El uso de Instagram en la formación del alumnado de arte como complemento a la docencia presencial y a la docencia online universitaria. En *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 788-800). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12015>
- Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2021). The carbon footprint of airport ground access as part of an outbound holiday trip. *Sustainability*, 13(16), 9085.
- Khoshnoud, K., & Karbalaei, A. (2014). The Effect of Interaction through Social Networks Sites on Learning English in Iranian EFL Context. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(2), 27-33.
- Nobs, M. L. (2003). *Expectativas y evaluación en la traducción de folletos turísticos: estudio empírico con usuarios reales [Tesis doctoral, Universidad de Granada]*.
- Ramos-Domínguez, Á. M., Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2023). How does the country of origin affect tourist expenditure? An extended quantile regression analysis. *Anatolia*, 1-16.
- Stott, T., & Holt, R. (1991). *First class: English for Tourism*. Oxford, Oxford University Press.

La relación entre desigualdad e impartir docencia en una lengua extranjera

Hugo Padrón Ávila
0000-0001-6181-4698

Universidad Europea de Canarias. Facultad de Ciencias Sociales

hugo.padron@universidadeuropea.es

Jairo Adrián Hernández
0009-0000-2964-0958

Universidad Europea de Canarias. Facultad de Ciencias Sociales

jairo.adrian@universidadeuropea.es

RESUMEN

El estudio examina la relación entre la enseñanza universitaria en una lengua extranjera y la experiencia de los estudiantes, centrándose en el caso del grado en Turismo de la Universidad Europea de Canarias, donde parte de las asignaturas se imparten en inglés. La internacionalización lingüística se presenta como una estrategia para preparar a los estudiantes para un mercado laboral globalizado. Sin embargo, esta iniciativa plantea desafíos para los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, incluyendo dificultades de comprensión y una sensación de desplazamiento en clase. La universidad debe proporcionar apoyo lingüístico y académico adecuado para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Además, es fundamental asegurar la calidad de la enseñanza en inglés y la capacitación adecuada para los profesores. A pesar de los desafíos, el estudio destaca las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal que ofrece la enseñanza en una lengua extranjera, así como los beneficios para la empleabilidad de los graduados en un mercado laboral global. Para realizar este estudio, hemos entrevistado a 12 estudiantes del grado en turismo, con el fin de conocer su opinión y satisfacción con la docencia universitaria en lengua extranjera.

Palabras clave: docencia universitaria, grado en turismo, lengua extranjera, inglés, desigualdad.

The relationship between inequality and teaching in a foreign language in the bachelor of tourism

Abstract:

This study examines the relationship between university teaching in a foreign language and the students' experience, focusing on the case of the degree in tourism at the European University of the

Canary Islands, where part of the subjects are taught in English. Linguistic internationalization is presented as a strategy to prepare students for a globalized labor market. However, this initiative poses challenges for students whose native language is not English, including comprehension difficulties and a feeling of displacement in class. The university must provide adequate linguistic and academic support to ensure that all students have the opportunity to reach their full potential. Furthermore, it is essential to ensure the quality of teaching in English and adequate training for teachers. Despite the challenges, the study highlights the learning and personal development opportunities that teaching in a foreign language offers, as well as the benefits for graduates' employability in a global labor market. To carry out this study, we have interviewed 12 students of the bachelor's degree in tourism, so we can understand their thoughts and satisfaction with university teaching in a foreign language.

Keywords: university education, bachelor's degree in tourism, foreign language, english, inequality

Introducción

La globalización ha transformado profundamente el panorama educativo, generando una creciente demanda por la impartición de docencia universitaria en lenguas extranjeras (de Oliveira Ramos & Adrián-Hernández, 2021). Este fenómeno, impulsado por la internacionalización de la educación superior y la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado, plantea importantes interrogantes sobre la relación entre igualdad y acceso a la educación (Ramos-Domínguez, Hernández-Martín, & Padrón-Ávila, 2023). En este contexto, surge la pregunta crucial: ¿cómo garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en un entorno donde la enseñanza se imparte en una lengua distinta a la materna? Explorar esta cuestión es fundamental para comprender los desafíos y las oportunidades que enfrenta la educación superior en la era de la globalización lingüística. En esta ponencia, analizaremos la intersección entre igualdad y la impartición de docencia universitaria en lenguas extranjeras en el grado en turismo, reflexionando sobre las políticas, prácticas y enfoques pedagógicos que pueden promover una educación inclusiva y equitativa en este contexto.

La enseñanza de idiomas desempeña un papel fundamental en el grado en turismo por diversas razones que van más allá de la mera comunicación con los turistas. En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, donde el turismo es una industria en constante expansión, dominar varios idiomas se ha convertido en un requisito indispensable para los profesionales del sector.

En primer lugar, el dominio de idiomas extranjeros amplía las oportunidades laborales para los graduados en Turismo. La capacidad de comunicarse fluidamente en el idioma nativo de los visitantes, ya sea inglés, francés, alemán, chino u otros, permite a los profesionales del turismo interactuar de manera más efectiva con los turistas, entender sus necesidades y proporcionarles un servicio de calidad. Esto no solo mejora la experiencia del turista, sino que también puede ser crucial para el éxito de empresas turísticas, hoteles, agencias de viaje y destinos en general (Hernández-Martín & Padrón-Ávila, 2023).

Además, la enseñanza de idiomas en el grado en Turismo fomenta la comprensión intercultural y la empatía hacia personas de diferentes nacionalidades y culturas. Al aprender un idioma, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino también conocimientos sobre las costumbres, tradiciones y valores de otras sociedades. Esto les permite interactuar de manera

más respetuosa y sensible con los turistas de distintos orígenes culturales, contribuyendo así a la promoción de la diversidad y la tolerancia en el sector turístico.

Asimismo, el conocimiento de idiomas extranjeros puede abrir puertas a oportunidades de estudio y trabajo en el extranjero. Muchas instituciones educativas y empresas turísticas valoran positivamente a los candidatos que tienen experiencia internacional y pueden comunicarse en diferentes idiomas. Por lo tanto, los graduados en Turismo con habilidades lingüísticas tienen la posibilidad de realizar prácticas, intercambios académicos o trabajar en el extranjero, lo que enriquece su formación y amplía sus horizontes profesionales.

A pesar de todo ello, estudiar en una lengua extranjera puede plantear una serie de desafíos significativos para los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia en el idioma. Estas dificultades pueden afectar diversos aspectos del proceso educativo y el rendimiento académico de los estudiantes. Algunas de las principales dificultades, según García Cormenzana, Casañas Álvarez, Rodríguez Picornell, & Rodríguez Gil (2017), incluyen:

1. **Comprensión y expresión verbal limitada:** La capacidad de entender y comunicarse en un idioma extranjero puede ser limitada al principio, lo que dificulta la participación activa en clases, debates y actividades de grupo. La falta de fluidez verbal puede generar frustración y ansiedad en los estudiantes, afectando su confianza y motivación.
2. **Comprensión de textos académicos:** La lectura de textos académicos en una lengua extranjera puede resultar desafiante debido al vocabulario técnico, la estructura gramatical compleja y las convenciones culturales específicas. Los estudiantes pueden enfrentarse a dificultades para comprender completamente los materiales de estudio, lo que puede afectar su capacidad para absorber y retener la información.
3. **Producción escrita:** Escribir en un idioma extranjero requiere habilidades avanzadas de gramática, sintaxis y estilo, así como un conocimiento sólido del vocabulario académico. Los estudiantes pueden enfrentarse a dificultades para expresar sus ideas de manera clara y coherente, lo que puede afectar la calidad de sus trabajos escritos y su evaluación académica.
4. **Adaptación cultural:** Estudiar en un entorno donde se habla una lengua extranjera

también implica adaptarse a nuevas normas culturales, valores y formas de comunicación. Los estudiantes pueden sentirse desconcertados o fuera de lugar al enfrentarse a prácticas académicas o sociales diferentes a las de su cultura de origen, lo que puede afectar su integración y sentido de pertenencia en el entorno universitario.

5. **Fatiga lingüística:** El esfuerzo constante requerido para comprender y comunicarse en un idioma extranjero puede provocar fatiga lingüística, especialmente en situaciones de aprendizaje prolongadas o intensivas. Esta fatiga puede afectar la concentración, el rendimiento y la capacidad de retención de información de los estudiantes, lo que dificulta su progreso académico.

Para realizar este estudio, se ha escogido estudiar el caso del Grado en Dirección Internacional de Empresas de Turismo y Ocio de la Universidad Europea de Canarias, donde parte de las asignaturas del grado se imparten en inglés, ilustrando una tendencia creciente en la educación superior hacia la internacionalización y la promoción del multilingüismo en el aula. La Universidad Europea de Canarias, ubicada en un entorno geográfico y culturalmente diverso como las Islas Canarias, se encuentra en una posición única para aprovechar los beneficios de la enseñanza en inglés en un programa de estudio como Turismo. El objetivo principal de esta iniciativa es preparar a los estudiantes para una industria turística globalizada, donde el inglés se ha establecido como el idioma predominante de comunicación. Al impartir parte de las asignaturas en inglés, la universidad busca mejorar la empleabilidad de sus graduados y proporcionarles las habilidades lingüísticas y culturales necesarias para competir en un mercado laboral internacional. Sin embargo, este enfoque también plantea desafíos para los estudiantes, especialmente aquellos cuya lengua materna no es el inglés. Aunque puede ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, estudiar en un idioma extranjero puede aumentar la dificultad percibida de las asignaturas y afectar la confianza y el rendimiento académico de algunos estudiantes, haciendo que puedan sentirse excluidos e, incluso, discriminado en el aula. Así, es fundamental para la universidad el estudiar cómo se sienten estos estudiantes con la docencia recibida en una lengua extranjera, de cara a poder corregir los efectos adversos que la misma pueda ocasionar en el aprendizaje y satisfacción de los alumnos (Rodríguez, 2021).

Resultados

Después de entrevistar a varios de los estudiantes universitarios que cursan el grado en turismo en la Universidad Europea de Canarias, se identificaron varios temas importantes relacionados con la impartición de docencia en este contexto.

Percepción de dificultad y desplazamiento en clase

La mayoría de los estudiantes expresaron que la impartición de docencia en una lengua extranjera incrementa significativamente la dificultad de sus estudios. Señalaron que la barrera lingüística dificulta su comprensión de los materiales de estudio, así como su participación activa en clases y discusiones. Esto ha llevado a muchos estudiantes a sentirse desplazados en clase, ya que no tienen un nivel suficiente de dominio del idioma para seguir el ritmo de las clases.

Insatisfacción y estrés asociado

Los estudiantes que enfrentan dificultades para comprender el idioma de instrucción expresaron sentimientos de frustración, estrés y ansiedad. Muchos se sienten abrumados por la presión académica y la sensación de estar rezagados en comparación con sus compañeros que tienen un dominio más fluido del idioma. Esto puede afectar negativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico.

Satisfacción de estudiantes extranjeros

Por otro lado, los estudiantes extranjeros que tienen un nivel avanzado de competencia en el idioma de instrucción están muy satisfechos con la docencia en lengua extranjera. Aprecian la oportunidad de estudiar en un entorno multilingüe y multicultural, y valoran positivamente la exposición a diferentes perspectivas y culturas que esto les brinda. Además, encuentran que la calidad de la enseñanza es alta y que los profesores están comprometidos en ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos.

Discusión

En resumen, mientras que los estudiantes que enfrentan dificultades lingüísticas expresan sentimientos de desplazamiento y estrés, los estudiantes extranjeros con un alto nivel de competencia en el idioma se muestran muy satisfechos con la docencia en lengua extranjera. Estos resultados encajan con los alcanzados por Madera, Monje & de la Torre (2016) y destacan la

importancia de abordar las necesidades específicas de los estudiantes que estudian en una lengua extranjera y de proporcionar el apoyo adecuado para garantizar una experiencia educativa inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Metodología

Este estudio se basa en la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios que estén cursando sus estudios en una lengua extranjera. El objetivo principal de estas entrevistas será explorar las experiencias, percepciones y dificultades que enfrentan los estudiantes al estudiar en un entorno educativo donde se imparte docencia en una lengua que no es su lengua materna. La metodología propuesta se basa en la aplicada por Varela Méndez (2007) y Reyes, Santamaría & García (2015):

1. Selección de participantes: Se seleccionarán participantes que estén cursando estudios universitarios en una lengua extranjera, preferiblemente en el área de Turismo o disciplinas relacionadas. Se buscará una muestra diversa que incluya estudiantes de diferentes niveles académicos, años de estudio y procedencias culturales.
2. Diseño de la guía de entrevista: Se elaborará una guía de entrevista semiestructurada que incluya preguntas abiertas y específicas relacionadas con las experiencias de los estudiantes al estudiar en una lengua extranjera. Las preguntas estarán dirigidas a explorar aspectos como las dificultades lingüísticas, el apoyo académico recibido, las estrategias de aprendizaje utilizadas y las percepciones sobre la calidad de la enseñanza en lengua extranjera.
3. Proceso de entrevista: Se llevarán a cabo entrevistas individuales con cada participante en un entorno cómodo y privado, preferiblemente en las instalaciones universitarias o en línea. Durante las entrevistas, se seguirá la guía de preguntas establecida, permitiendo al mismo tiempo la flexibilidad para explorar temas emergentes o detalles adicionales.
4. Análisis de datos: Las entrevistas serán grabadas y transcritas verbatim para su análisis. Se utilizará un enfoque de análisis cualitativo para identificar patrones,

temas y perspectivas comunes emergentes en las respuestas de los participantes. Se emplearán técnicas como el análisis de contenido y la codificación temática para organizar y analizar los datos de manera sistemática.

5. Garantía de la calidad: Se aplicarán medidas para garantizar la validez y fiabilidad de los datos, como la triangulación de fuentes, la auditoría de datos y la reflexividad del investigador. Además, se respetará la confidencialidad y privacidad de los participantes, obteniendo su consentimiento informado antes de llevar a cabo las entrevistas y protegiendo su identidad en la presentación de los resultados.

Se contactó inicialmente a 25 estudiantes para participar en la entrevista. De estos, 12 estudiantes aceptaron participar, manteniendo su participación anonimizada. La estructura que se ha seguido para realizar la entrevista a los estudiantes ha sido la siguiente:

- 1) Introducción y contexto:
 - a. Saludo y presentación del entrevistador.
 - b. Explicación del propósito del estudio y la naturaleza de la entrevista.
 - c. Aseguramiento de la confidencialidad y el consentimiento informado del participante.
- 2) Datos demográficos y académicos:
 - a. Preguntas para recopilar información básica sobre el participante, como edad, género, nacionalidad y nivel de estudio.
 - b. Indagación sobre el programa de estudios que cursa, el año académico y la lengua extranjera en la que se imparten las clases.
- 3) Experiencia lingüística:
 - a. Preguntas para explorar la experiencia del participante con el idioma extranjero, incluyendo su nivel de competencia, años de estudio y exposición previa al idioma.
 - b. Indagación sobre las dificultades específicas que enfrenta al estudiar en una lengua extranjera y las estrategias que utiliza para superarlas.
- 4) Apoyo académico y recursos:

- a. Exploración de los recursos y servicios de apoyo lingüístico proporcionados por la universidad, como cursos de idiomas, tutorías o materiales de estudio.
 - b. Evaluación de la efectividad y disponibilidad de estos recursos para ayudar al participante a mejorar su competencia lingüística y enfrentar los desafíos académicos.
- 5) Experiencia educativa:
- a. Preguntas para comprender la experiencia educativa del participante en un entorno donde se imparte docencia en lengua extranjera, incluyendo la calidad de la enseñanza, la interacción con profesores y compañeros, y la participación en clases y actividades académicas.
 - b. Exploración de las percepciones del participante sobre cómo el idioma de instrucción afecta su aprendizaje y su integración en el entorno universitario.
- 6) Perspectivas y recomendaciones:
- a. Indagación sobre las percepciones y opiniones del participante sobre la importancia de la enseñanza en lengua extranjera en su programa de estudios.
 - b. Solicitar sugerencias y recomendaciones para mejorar la experiencia de los estudiantes que estudian en una lengua extranjera y para fortalecer el apoyo lingüístico y académico proporcionado por la universidad.
- 7) Cierre:
- a. Agradecimiento al participante por su tiempo y contribución.
 - b. Aclaración de cualquier duda o pregunta adicional que pueda tener el participante.
 - c. Despedida y confirmación del consentimiento para utilizar los datos de la entrevista en el estudio.

Referencias

de Oliveira Ramos, R. C., & Adrián-Hernández, J. (2021). Those who have loved are those that have found god: Queer Sikh narratives in Sab Rab De Bande. *Revista Canaria*

de Estudios Ingleses, (83).

García Cormenzana, A. J., Casañas Álvarez, A., Rodríguez Picornell, Z., & Rodríguez Gil, I. M. (2017). Criterios sobre la aplicación de la estrategia curricular del idioma inglés mediante los entornos virtuales. *Medimay*.

Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2021). The carbon footprint of airport ground access as part of an outbound holiday trip. *Sustainability*, 13(16), 9085.

Madera, E. B., Monje, E. M., & de la Torre, M. J. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica*, (31), 39-62.

Ramos-Domínguez, Á. M., Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2023). How does the country of origin affect tourist expenditure? An extended quantile regression analysis. *Anatolia*, 1-16.

Reyes, N. E. S., Santamaría, H. S., & García, M. R. (2015). Evaluación de la metodología y prácticas educativas mediante el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje del inglés. Análisis de caso del instituto de idiomas de la Universidad Tecnológica Equinoccial de la ciudad de Quito. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 28(5).

Rodríguez, J. A. P. (2021). Consolidación como buena práctica docente: la metodología AICLE en el desarrollo de la docencia en el grado de turismo de la Universidad de Córdoba. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 15-28.

Varela Méndez, R. (2007). Hacia una caracterización del inglés para fines específicos (turismo). *Didáctica (Lengua y literatura)*.

Familia, Inmigración, Escuela: Caso exitoso

Beatriz Abellaneda
bam7@um.es
Universidad de Murcia
<https://orcid.org/0009-0004-7205-3598>
M^a Ángeles Hernández-Prados
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

Resumen

La migración de trabajadores provenientes de otros países ha provocado cambios notables en las estructuras sociales de las comunidades receptoras. Este fenómeno se manifiesta en la presencia de niños y niñas inmigrantes en las escuelas. Aunque la integración escolar no se limita exclusivamente a estos "nuevos alumnos" en términos de diversidad cultural, es alrededor de ellos que ha surgido y evolucionado el diálogo sobre la interculturalidad. En España, desde 1990, se ha observado un aumento en la producción científica que busca entender cómo se desenvuelven estos "nuevos estudiantes" al integrarse en los sistemas educativos (García, 2008). Es innegable, en la actualidad, que establecer conexiones de comunicación y colaboración entre las familias de los estudiantes y las instituciones educativas, es esencial para el desarrollo integral de la educación de los alumnos. Desde el enfoque de la educación inclusiva, las conexiones entre ambas instituciones deben involucrar a los padres y madres de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que enfrentan riesgos de exclusión social, como es el caso de las familias inmigrantes (Hernández-Prados, 2016). La inmigración juega un papel fundamental en las escuelas, y a su vez, el sistema educativo es esencial para los inmigrantes. La escuela tiene la obligación de garantizar un trato equitativo tanto a los hijos de inmigrantes como a los nativos (Carabaña, 2004). En el presente trabajo nos enfocamos en analizar las experiencias desarrolladas en un colegio ubicado en el centro de Murcia que ha logrado una integración efectiva de los estudiantes inmigrantes con el resto del alumnado, a través de 3 casos reales. Este logro se atribuye al compromiso del equipo directivo y a la colaboración unificada de todos los profesores.

Palabras clave: Educación, escuela, éxito, familia, inmigración.

Family, Immigration, School: successful Case

Abstract

The migration of workers from other countries has caused notable changes in the social structures of the receiving communities. This phenomenon is manifested in the presence of immigrant boys and girls in schools. Although school integration is not limited exclusively to these "new students" in terms of cultural diversity, it is around them that the dialogue on interculturality has emerged and evolved. In Spain, since 1990, there has been an increase in scientific production that seeks to understand how these "new students" develop when integrated into educational systems (García, 2008). It is currently undeniable that establishing communication and collaboration connections between students' families and educational institutions is essential for the comprehensive development of students' education. From the inclusive education approach, the connections between both institutions must involve the parents of all students, including those who face risks of social exclusion, as is the case of immigrant families (Hernández-Prados, 2016). Immigration plays a fundamental role in schools, and in turn, the educational system is essential for

immigrants. The school has the obligation to guarantee equitable treatment to both the children of immigrants and natives (Carabaña, 2004). In this work we focus on analyzing a school located in the center of Murcia that has achieved an effective integration of immigrant students with the rest of the students, through 3 real cases. This achievement is attributed to the commitment of the management team and the unified collaboration of all teachers.

Keywords: Education, school, success, family, immigration.

1. Introducción.

Mucho se ha reflexionado sobre la realidad multicultural imperante en la sociedad española (Gonzales, 2019; Guaman, 2020; Martín-Mendoza, 2019; Níkleva y García-Viñolo, 2023; Rodríguez, 2019; Rubio, 2019;), principalmente en unas determinadas provincias respecto a otras, siendo el sur de España una de las puertas de entrada principales de los inmigrantes. Pese a ello, el debate continúa abierto, especialmente porque todavía emergen necesidades y problemáticas que atender en la sociedad y centros educativos.

La cultura es un fenómeno complejo y dinámico que influye en todos los aspectos de la vida humana, desde cómo nos relacionamos con los demás hasta cómo entendemos el mundo y nos organizamos socialmente, además de condicionar la identidad de las personas, ya que a partir de la cultura damos o no valor a las cosas (Gómez-Muller, 2020). Se encuentra articulada por un idioma, costumbres, tradiciones, instituciones sociales, entre otros aspectos. La versatilidad de estos aspectos culturales marca identidades diferentes, y desafortunadamente, en la ciudadanía prevalecen, con demasiada frecuencia, los discursos de odio hacia el diferente, siendo los inmigrantes unos de los colectivos objeto de odio (Hernández-Prados y Pina Castillo, 2022). A modo de ejemplo se trae a colación un relato testimonial que evidencia los prejuicios hacia los inmigrantes.

Es bastante probable que quienes me ven por la calle, o en el tranvía, piensen que este negro viejo es otro inmigrante recién rescatado de una patera tras huir de la miseria de su país. Siento contradecir su percepción: llegué a España a los catorce años, en 1965, para estudiar en un colegio de pago. Y aquí sigo desde entonces, salvo períodos cortísimos en Guinea Ecuatorial y en Estados Unidos. Como mi vida ha transcurrido principalmente entre los españoles, tengo conocimientos, experiencia y legitimidad para afirmar que no es fácil ser negro en España. (Ndongo-Bidyogo, 2023, p.47).

La discriminación hacia grupos étnicos, culturales o lingüísticos, especialmente entre niños migrantes, es un problema serio que puede tener consecuencias negativas a largo plazo en su desarrollo y bienestar. Autores como Guaman (2020) resaltan la importancia de reconocer y abordar estas formas de discriminación para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los niños, independientemente de su origen étnico, cultural o lingüístico. Asimismo, como consecuencia de los flujos migratorios se están produciendo en la gran mayoría de los países grandes cambios en la ciudadanía, las sociedades se están transformando en multiculturales y estableciendo como reto prioritario: conseguir que haya una convivencia y una mezcla de culturas, evitando la formación de guetos y fomentando el respeto, tolerancia y la convivencia entre las distintas culturas.

Otras necesidades como las que indica Níkleva y García-Viñolo (2023) se refieren a la falta de formación específica para docentes, variando según la experiencia y el entorno laboral, especialmente al enseñar español a alumnos inmigrantes. Se subraya la falta de conciencia entre

los profesores que han enseñado solo a alumnos nativos y se sugiere que una formación adecuada mejoraría la profesionalidad y resultados. Se enfatiza la importancia de la competencia en español para el rendimiento académico de los inmigrantes y se aboga por la formación continua y previa en la selección y contratación de profesorado en todos los contextos educativos. También hay otros autores que destacan ideas como indica Villodre (2013) que aborda la legislación educativa española sobre interculturalidad, identificando carencias respecto a las necesidades de la sociedad pluricultural. Así mismo, se destaca que la simple inclusión de contenidos conceptuales de otras culturas en el aula es insuficiente, enfocándose en la importancia de la interculturalidad. Se aboga por concretar elementos específicos en el currículo educativo y brindar formación adecuada a los profesionales involucrados.

Una de las principales barreras, manifestada tanto por docentes como por familias, es la dificultad de comunicación. De ahí, que a lo largo de los años se han puesto en marcha múltiples iniciativas para fomentar la enseñanza del castellano en España, como Fuertes (2023) que aborda la enseñanza del español desde la perspectiva de la justicia social, señalando problemas actuales vinculados al instrumentalismo y al colonialismo. Se plantean retos para descolonizar la disciplina y se ofrecen recomendaciones para reestructurar los currículos, instando a investigadores y docentes a contribuir a la educación lingüística como herramienta para la justicia social. O como indica Hernández-Carrera (2018) que destaca la importancia de la comunicación en la enseñanza, centrándose en las formas de comunicación en el aula y las condiciones para una comunicación eficaz. Se señala la relevancia del tono de voz y las palabras de los docentes, se abordan obstáculos y se analiza la comunicación desde las perspectivas del profesor y del alumno, considerando aspectos verbales y no verbales. Para las familias, las dificultades lingüísticas que impiden la integración social, así como el seguimiento educativo de su hijo o hija en el proceso de escolarización supone según Boussif (2019) donde en su estudio analiza la atención a estudiantes inmigrantes en el sistema educativo español, con déficit lingüístico y/o desfase curricular, destacando las "Aulas de Acogida" en Murcia. Se critica esta medida como segregacionista y no inclusiva, con consenso en la escasez de formación específica para el profesorado. De forma similar, para los docentes, la barrera idiomática implica como indica Nikleva (2023) que la falta de desarrollo de habilidades comunicativas en español es un obstáculo crucial para que los inmigrantes logren una integración social y cultural más efectiva.

Por otra parte, se enfatiza que la competencia en español mejora el rendimiento académico de los inmigrantes, promoviendo su integración social y cultural, y se aboga por la formación continua y previa en la contratación de profesorado en todos los contextos educativos (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020). Por supuesto, esta idea es extensible a la relación entre los padres y el profesorado, de modo que una adecuada comunicación y colaboración entre ambos agentes reporta múltiples beneficios al desarrollo del menor y un mejor aprovechamiento de su paso por la escolaridad. En este sentido son múltiples los estudios que demandan la necesidad de intervenir en la mejora de la participación familiar (Egido, 2020; Gomariz-Vicente et al., 2022; Hernández-Prados et al., 2023; Parra et al., 2017). Una comunicación respetuosa y de confianza es crucial en todas las comunidades laborales, pero especialmente en las escuelas porque incide positivamente no solo en el desarrollo de los estudiantes, sino también en el bienestar general de toda la institución. Algunas pautas para trabajar la comunicación positiva en la relación familia-escuela se pueden encontrar en la Guía para educar en colaboración del equipo de investigación de la Universidad de Murcia "Compartimos educación" (Gomariz et al., 2020), siguiendo el modelo de coformación que describe Hernández-Prados (2019) y se caracteriza por una calificación conjunta de familias y docentes en una temática concreta, mediante el trabajo en equipos colaborativos heterogéneos y equilibrados en la representación de ambos colectivos.

Wilson (2014), indica que es fundamental el conocimiento del idioma por parte de los padres de los alumnos migrantes ya que supone las motivaciones detrás de la decisión de los adultos de participar en clases de para conocer el idioma, afecta también al ámbito laboral, el bienestar económico y el

interés por sus hijos, también se presentan como las mismas barreras que muchos mencionan para no asistir a dichas clases. Los padres informaron que las clases de idioma resultan beneficiosas para sus empleos, facilitándoles obtener mejores oportunidades laborales y mejorando sus relaciones con sus hijos. Al igual que otros países como Estados Unidos donde la tasa de migrantes es muy elevada, el idioma es crucial para los trabajadores migrantes, pero la falta de recursos limita su acceso. Aumentar la inversión en la enseñanza del idioma para adultos puede mejorar su capital humano, generando una fuerza laboral más productiva. Dado el gran número de trabajadores con limitado dominio del idioma y la proyección de que la mayoría del crecimiento laboral provendrá de migrantes y sus descendientes, abordar este desafío es esencial. Desde la propia experiencia como docentes e investigadoras, se ha comprobado la lista de espera de madres y padres que se han quedado en lista de espera para recibir formación específica en la adquisición del castellano. Se reclama pues, el incremento de este tipo de iniciativas desde la administración. Sin embargo, muy poco se dice de la necesidad que experimentan.

2. Intervención estatal

Desde 1990, España ha experimentado un notable aumento en la llegada de inmigrantes, consolidándose como uno de los destinos europeos más destacados. Hacia finales de 2009, la población extranjera en España alcanzaba los cinco millones y medio (Guichot-Muñoz, 2015). La inquietud por la integración y el reconocimiento de los extranjeros como ciudadanos llevó a la aprobación de la Ley Orgánica 4/2000 en 2000, siendo reformada en 2003 para mejorar la atención a este grupo (Bernabe Villobre, 2013).

En el periodo 2007-2012, se observó un incremento en la presencia de inmigrantes en todas las regiones de España. No obstante, en 2014, cerca del 70% de los inmigrantes residían en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía (INE, 2015). Inicialmente, la población española veía de manera positiva la llegada de inmigrantes y la diversidad cultural como un enriquecimiento. Sin embargo, debido a la crisis económica entre 2008 y 2013, las actitudes cambiaron, y la población nativa empezó a considerar a los inmigrantes como competidores en el mercado laboral (Martinez, 2017).

Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2023 residían en España 6.373.463 personas extranjeras, representando aproximadamente el 12,7% de la población total. La población de España aumentó en 118.667 personas durante el tercer trimestre de 2023 y se situó en 48.446.594 habitantes. Las principales nacionalidades de los inmigrantes fueron la colombiana, la marroquí y la española. A pesar de la falta de cifras exactas sobre fallecimientos en las rutas migratorias, En 2023 llegaron a España 56.852 inmigrantes irregulares, un 82% más que en 2022. alrededor de 2.789 personas perdieron la vida en la ruta hacia España en 2023, según la Organización Internacional para las Migraciones, entidad vinculada a la ONU.

Varias investigaciones resaltan la importancia de construir escuelas inclusivas con un enfoque intercultural que considere las diferencias entre los estudiantes y promueva una metodología que valore los conocimientos previos, valores, ideas y sentimientos del alumnado, reconociendo la diversidad dentro del grupo de clase (García-Cano, 2016). Y desde principios del siglo XXI, se han implementado políticas educativas para abordar las necesidades de los estudiantes extranjeros, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la inclusión educativa de los jóvenes inmigrantes. Pero estas medidas se han centrado principalmente en compensar deficiencias, como la enseñanza del español mediante aulas de ATAL en los primeros años 2000, la transmisión de la cultura española y la familiarización con las características del centro educativo (Goenechea, 2016).

De manera ocasional, el profesorado realizaba actividades como la "Semana cultural" fuera del currículum, destinadas a explorar diversas culturas. Aunque estas prácticas no fomentaban una

reflexión profunda sobre la interculturalidad para promover el respeto a la diversidad cultural, y a menudo caían en prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad (Merino-Mara, 2017). A pesar de etiquetarse como "interculturales", algunas estrategias educativas seguían siendo de naturaleza multicultural, adoptando incluso enfoques asimilacionistas o etnocéntricos, contrarios a los principios interculturales (Goenechea, 2011).

Somos conscientes de que no podemos atender todos estos retos en esta aportación, y mucho menos con el rigor y profundidad que requieren, ya que se tratan de procesos complejos en los que intervienen diferentes aspectos de distintos colectivos implicados (docentes, alumnado, familias, esfera social-comunitaria). Por tanto, la finalidad del presente trabajo consiste en dar a conocer la experiencia de buena prácticas realizada en un centro educativo del sureste de la Región de Murcia que tiene una tasa de matriculados en la condición de diversidad cultural del casi el 20% del alumnado.

3. El centro y sus empleados

La inmigración no es un fenómeno nuevo en nuestro entorno. Contamos con estadísticas que abarcan varias décadas, y la tendencia que estas revelan es un constante aumento en la población de origen extranjero año tras año. Este crecimiento se refleja en las escuelas, donde el porcentaje de alumnos en los centros educativos varía debido a diversos factores, siendo el papel del lugar de acogida especialmente relevante. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) para el curso 2022-2023, la población escolar de origen inmigrante alcanza ciertos niveles. En concreto la Región de Murcia se encuentra entre las comunidades que tiene mayor porcentaje de alumnado inmigrante siendo la quinta Comunidad Autónoma en recibir alumnos extranjeros en las aulas. Las Comunidades como Islas Baleares, Cataluña y Valencia han recibido un 17.6%, 15,7% y 15,5% respectivamente. Y siendo Galicia, Ceuta y Extremadura las que menos reciben, menos de 5% cada una de ellas.

El centro educativo en el que se enmarca este trabajo está ubicado en una zona residencial tranquila, rodeada de áreas verdes y accesible desde las principales vías de la ciudad. La comunidad circundante tiene un nivel socioeconómico medio-alto y una diversidad cultural notable. Cuenta con instalaciones modernas y funcionales que priorizan la seguridad y comodidad de los estudiantes. Las aulas, equipadas con tecnología avanzada, se complementan con laboratorios, salas de arte, espacios deportivos y áreas al aire libre. Ofrece educación integral desde preescolar hasta secundaria, con alrededor de 500 estudiantes y un cuerpo docente de más de 65 profesionales altamente calificados.

La relación entre el colegio y las familias es esencial, fomentando una comunicación abierta y activa a través de reuniones regulares, eventos culturales y participación de los padres en diversas actividades escolares. Siguiendo la normativa educativa nacional, el colegio adapta sus reglamentos internos para crear un ambiente seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje, promoviendo constantemente valores éticos, respeto y tolerancia. En cuanto al horario, el colegio sigue una estructura típica de jornada escolar, con clases matutinas y actividades extracurriculares por las tardes para equilibrar el tiempo académico con el desarrollo personal.

Es de destacar el perfil de los trabajadores, en concreto, los profesores de este centro donde resaltan las habilidades y características específicas para poder abordar las necesidades diversificadas de los estudiantes ya que no suele ser lo habitual como comenta Murua-Carton (2012) sobre la falta de formación de los profesores que trabajan con migrantes pero sí que hace hincapié en su voluntad para mejorar su práctica educativa. Es vital que los profesores reconozcan la complejidad que implica la diversidad cultural, así como la ventaja que representa la interculturalidad. Según comenta Leiva (2005) destacamos las responsabilidades esenciales que los docentes deberían asumir para llevar a

cabo acciones educativas interculturales de manera completa y consciente.

- En primer lugar, es esencial que los profesores adopten una mentalidad positiva y acogedora hacia la diversidad presente en sus aulas, integrándose como parte intrínseca de su identidad en la escuela y la sociedad.
- En segundo lugar, los educadores deben abordar de manera proactiva las posibles desigualdades sociales y culturales entre los estudiantes de origen inmigrante, implementando medidas preventivas y correctivas.
- En tercer lugar, resulta imperativo que los docentes creen un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor que fomente el desarrollo integral de cada estudiante mediante la cooperación, teniendo en cuenta sus motivaciones, intereses y habilidades. Además, se debe considerar la diversidad como una oportunidad para enriquecerse mutuamente y alcanzar un crecimiento personal para todos los alumnos.
- En cuarto lugar, los profesores deben reflexionar sobre la importancia de llegar a consensos para trabajar en armonía con la familia y la escuela, facilitando así la generalización y consolidación de aprendizajes en ambos contextos, especialmente en entornos educativos multiculturales.
- En quinto lugar, se destaca la necesidad de que el profesorado propicie espacios continuos de reflexión sobre la educación intercultural, actualizando constantemente sus conocimientos y compartiendo experiencias con otros colegas en grupos de trabajo o comunidades críticas de aprendizaje.
- Finalmente, en sexto lugar, se subraya que la apertura, la tolerancia y el compromiso activo para promover valores de igualdad, justicia y solidaridad son funciones fundamentales de los docentes en la construcción de una escuela inclusiva e intercultural, libre de exclusiones y excluidos.

4. Análisis de casos de éxito

La diversidad es un pilar fundamental de esta institución educativa, tal y como se presenta en la siguiente tabla que refleja las distintas nacionalidades de los alumnos, resaltando el valor de aprender en un entorno culturalmente enriquecedor. Con un total de 125 alumnos en el centro de un total de 899 alumnos, con 22 nacionalidades diferentes en nuestro centro. Según datos extraídos del centro encontramos:

TABLA 1. TOTAL DE ALUMNADO POR ENSEÑANZAS, CURSOS 2023-2024
Tabla 1.

Enseñanzas	Extranjeros	Españoles	Porcentaje
Infantil	22	115	19%
Primaria	43	301	14%
E.S.O	32	210	15%
Bachillerato	4	87	8%
F.P.	24	61	39%
Total	125	774	16%

Son múltiples las experiencias que se llevan a cabo de índole intercultural con la finalidad de favorecer la acogida e integración de este colectivo de estudiantes, así como promover una convivencia saludable con todos los miembros de la comunidad educativa y tejer relaciones con el entorno más próximo, rompiendo el común hermetismo al que se someten algunos centros. A continuación, y con la finalidad de difundir algunos casos concretos de éxito en el alumnado inmigrante de este centro escolar de la Región de Murcia, se exponen tres situaciones siguiendo la siguiente estructura de análisis: descripción de la situación (narración biográfica-escolar del caso concreto) y del protocolo de actuación desarrollado en el centro (pautas de intervención).

4.1. Primer caso: Alejado de su país a causa de la guerra en Ucrania.

Las historias de vida en los menores tienen un efecto impactante y motivador de la integración en aquellos que las escuchan. Dar a conocer estas situaciones supone entrar en la individualización-personalización y romper el universalismo al que se somete, en ocasiones perversas, la condición de estudiante.

Descripción de la situación
<p>Fedir, un niño de quinto de primaria cuya madre es Ilay. Llegaron a España debido a la difícil situación en su país de origen, (afectado por la guerra), mientras su padre se ha quedado combatiendo contra las fuerzas de ocupación. De un día para otro, la vida de este pequeño cambió drásticamente. Fedir, un niño curioso y amigable, notó que su madre había experimentado cambios desde su llegada a España. Al principio, Ilay se esforzaba por hablar el idioma y entender las costumbres locales, lo que a veces generaba momentos de frustración, ya que a la incertidumbre de las noticias que llegaban de su país, se unía el sentirse sola en un lugar totalmente extraño para ella. Sin embargo, siendo un hijo comprensivo, estaba decidido a ayudar en esta transición. Juntos, madre e hijo exploraron la ciudad, se involucraron en la comunidad escolar y conocieron nuevas amistades, y sin darse cuenta, se convirtió en el pequeño embajador de su madre, traduciendo cuando era necesario y compartiendo con entusiasmo las tradiciones locales. En la escuela, la maestra de Fedir, junto con sus compañeros de clase, demostraron un apoyo significativo. Organizaron actividades inclusivas que permitieron a Ilay integrarse y compartir aspectos de su propia cultura. La madre de Fedir, a su vez, compartió relatos sobre su vida en su país de origen, con la ayuda de su hijo, enriqueciendo las clases con una perspectiva única y valiosa. A medida que los meses pasaban, tanto Fedir como su madre se han adaptado con éxito a esta situación. El alumno, pese a las dificultades, está aprendiendo importantes lecciones de resiliencia, empatía y unidad. La historia de Fedir y su madre destaca cómo, a través del apoyo, comprensión y esfuerzo mutuo, las familias pueden superar las dificultades de la adaptación a un nuevo entorno, construyendo un puente entre sus raíces y la oportunidad de una nueva vida.</p>

Las necesidades del alumnado inmigrante generalmente, no son puntuales, ni individualizadas, sino que generalmente abarcan a la situación familiar. La heterogeneidad del alumnado, especialmente los provenientes de familias inmigrantes, presenta desafíos significativos en el ámbito educativo aragonés, marcados por dificultades lingüísticas y de inclusión (Soler Costa, 2013). El grado de vulnerabilidad familiar que acompañan a estas situaciones suele ser tan elevado que las medidas no pueden referirse sólo al estudiante, sino a la totalidad de integrantes de su unidad familiar (Hernández-Prados, 2014). A pesar de medidas legislativas y de apoyo, persisten obstáculos para su integración tanto en las escuelas como en la sociedad, lo que requiere una acción educativa más enfocada en la inclusión y la promoción de la no segregación.

Protocolo de actuación

Este colegio en concreto fue uno de los primeros en acoger alumnos ucranianos, una vez que llegaron a Murcia. El director del colegio acogió a esta familia en su casa a su llegada. Pasados los primeros días, el niño fue matriculado en el centro. Desde el primer momento, se le ha ofrecido apoyo psicológico realizando esta una evaluación semanal de Fedir. Además, se encuentra dentro del programa de tutorización en el que tutor le guía académicamente sino que también suponga un apoyo emocional y social. En cuanto al idioma, asiste por las tardes al colegio al aula habilitada para los alumnos con dificultades lingüísticas. Y también participa en las charlas que se realizan en el centro de sensibilización para que los compañeros de Iván comprendan su historia y situación. Se fomenta un ambiente de respeto y apoyo, promoviendo la inclusión. En cuanto a la vivienda, el director del colegio les ha cedido una vivienda en la que no abonan nada para que puedan tener su propio espacio, y además, el personal del centro, mientras realiza sus tareas, vigilan a Fedir, mientras su madre trabaja y viene a recogerlo, que suele ser sobre las 20 horas. Respecto al material escolar, comedor y demás actividades extraescolares, se encuentra becado.

Conocer las posibilidades que brinda el espacio comunitario, el resto de instituciones y asociaciones que prestan servicio a la ciudadanía, permite ser capaz de gestionar este tipo de situaciones, más allá de las necesidades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo la educación escolar se sitúa en el concepto amplio de educación, interviniendo en las necesidades propias de la ciudadanía.

4.2. Segundo caso: Padres migrantes que reunifican a su familia en España.

Descripción de la situación

La historia de Anthony en este colegio comienza cuando sus padres, que proceden de Ecuador, vienen años atrás en busca de una vida mejor dejando a sus 2 hijos al cuidado de sus abuelos. Al pasar 5 años deciden traer a los hermanos y la Consejería les da la opción de poder matricularlos en este centro que es donde quedan plazas a mitad de curso. Anthony tiene 12 años cuando comienza a cursar 2º de la E.S.O., mostrando dificultades tanto en la relación con los compañeros como a nivel académico. Tras su diagnóstico en trastorno del espectro autista y años en el centro, Anthony se encuentra totalmente adaptado, incluso cursando ya un ciclo medio, en el centro obteniendo buenos resultados. Aún le cuesta relacionarse con los compañeros pero sí que se nota un cambio en él, muy positivo. La identificación temprana y el apoyo personalizado en la escuela son clave para permitir que Anthony, a pesar de no haber sido diagnosticado previamente, desarrolle todo su potencial y se integre de manera exitosa en su nuevo entorno en España.

Protocolo de actuación

La rápida actuación de sus profesores ha sido fundamental para que este caso termine en éxito. Tras una primera reunión con la orientadora, ésta alerta de la presencia de la condición del espectro autista. Se citó a los padres y se les expuso la situación, mostrándoles todos los datos recogidos y exponiendo vías de ayuda. Finalmente se activó el protocolo TEA., se realizó una evaluación psicopedagógica donde se realizaron pruebas para confirmar el grado. Se comenzaron los trámites para una evaluación más profunda con los profesionales de salud mental, donde finalmente le están haciendo seguimiento y lo metieron en un grupo de día, donde trabajan las habilidades sociales y

se relaciona con otras personas de su perfil.

4.3. Tercer caso: Enviado a España con un familiar a causa de la crisis en su país.

Descripción se la situación

El caso de Nick ha sido un caso de superación personal, ya que su familia lo envió a España con 14 años a vivir con una tía por la situación de inestabilidad en su país. No conocía el idioma, se encontraba separado de su núcleo familiar, pero supo aprovechar la oportunidad. La barrera del idioma fue la primera dificultad, comenzó a tomar clases de español con la profesora de lengua fuera del horario escolar, se pasaba horas en la biblioteca intentando ponerse al día en la materia que se impartía en clase. Ha pasado por distintas fases pero ha sabido pedir ayuda en esos momentos. Ha participado en distintos proyectos del colegio, incluso ha colaborado con el profesor de tecnología en proyectos que ha expuesto en la Universidad de Murcia. Ahora se encuentra en 2º de Bachillerato terminando sus estudios. Nick ha logrado adaptarse de manera magnífica a su nueva vida en España

Protocolo de actuación

Una vez se matriculó en el centro, se procedió a ayudarlo a mejorar el idioma. Su tutor mantenía reuniones periódicas con Nick para saber como se encontraba en el centro y como estaba siendo su adaptación. Se le ofreció ayuda de la psicóloga y de la orientadora que le estuvieron haciendo seguimiento hasta que el alumno tenía un entorno fuerte (amigos, compañeros...) con los que realizar su día a día. Con el apoyo de los profesores en colaboración con su tía, Nick, se ha convertido en todo un referente en el colegio.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del tiempo, la comunidad educativa ha sostenido la idea de que mantener la identidad étnica es un obstáculo para el éxito académico de los estudiantes. Esto se basa en la idea de que las familias de alumnos inmigrantes no comparten los valores académicos de las familias locales, que los padres no brindan el apoyo académico necesario para el éxito, y que el uso de otros idiomas en el hogar afecta el desarrollo del idioma del país de origen, dificultando el rendimiento académico (Rodríguez, 2010).

La integración educativa de los estudiantes de origen extranjero depende en gran medida de la calidad de la relación entre la familia y la vida escolar, así como de su participación activa en esta. La escuela desempeña un papel crucial como el primer entorno social donde las personas de origen extranjero son reconocidas como individuos y no simplemente como fuerza laboral o fuente de problemas sociales (Santos, 2009). La participación de la familia en la educación de sus hijos se

destaca como uno de los principales impulsores para lograr la inclusión educativa de los estudiantes de origen extranjero, según el Informe del Defensor del Pueblo (2003) y las investigaciones de Díez Palomar y Flecha (2010), algo que las propias familias reconocen (Santos y Lorenzo, 2003). Sin embargo, no se limita únicamente a involucrar a las familias en el seguimiento de tareas y progresos escolares, sino que busca lograr que todos los miembros de la comunidad educativa sientan el centro escolar como propio. Esto, a su vez, fomenta la transformación del centro en un espacio de participación y aprendizaje cívico (Baráibar, 2005).

Tanto el cuerpo docente como las familias desempeñan un papel esencial en la construcción de condiciones equitativas para el éxito educativo. En el caso de los profesores, su aporte no se limita a características individuales o comportamientos, sino que se centra en la función de la interacción sistémica que establecen con otros participantes y miembros de la comunidad educativa (Ofsted, 2008), incluyendo al alumnado, las familias y la comunidad en general. En relación con las familias, las investigaciones más recientes no solo se centran en sus características, sino en el tipo de relación que establecen con la escuela y la comunidad (Grané & Argelagués, 2018). La literatura respalda la idea de que aquellas familias altamente comprometidas en la educación de sus hijos experimentan mejoras educativas en varios aspectos, como calificaciones, asistencia, habilidades cognitivas, comportamiento, adaptación y nivel educativo alcanzado (Dervarics & O'Brien, Center for Public Education). Aunque en España no haya una tradición significativa en este ámbito, investigaciones como INCLUD-ED (MEC, 2011) o el Programa Social para el Apoyo Familiar en el Éxito Educativo corroboran estos hallazgos.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGrawHill Interamericana. *Leiva, JJ (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. Revista Iberoamericana de Educación, 56(1).*
- Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista internacional de sociología, 78(3)*, e160-e160. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bernabé-Villodre, M. (2013) Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Aportaciones Arbitradas-Revista Educativa Hekademos*, v. 13, Año VI, p. 65-75.
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas, 99*, 62-73.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67*, (24,1), 19-30
- Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003). *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*. Albacete
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela. Revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón 72(3)*, 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- 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. A.; Gomariz, M. A.; Parra, J. & García, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1, 19(2)*, 127-151, <http://doi.org/10.5944/educXX1.14229>.
- Hernández-Carrera, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su

papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas*, (41).

- García-Cano Torrico, M.; Márquez Lepe, E. and Antolínez Domínguez, I. (2016). A learning community from the intercultural approach: dialogues, emergencies and contradictions in school practice. *Educación XXI*, 19(2), 251-271, <http://doi: 10.5944/educXX1.13940>.
- García Castaño, F. J.; Rubio Gómez, M.y Buachraa, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60
- Grané, P. y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 51-70. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8394>.
- Gomaríz-Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M.P y Hernández-Prados, M.A (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology*, 18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710>
- González-Monteagudo, J., & Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275-296.
- Goenechea, C; Iglesias-Alferez, C., Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica revista electrónica de educación*, n. 48, p. 1-17. 2016.
- Gómez-Muller, A. (2020). Debates europeos sobre la justicia cultural y la interculturalidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(88), 136-145. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/30868>
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., & Falconi Narváez, R. M. (2020). El salón de clase es un microsistema multicultural. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 5(3),49-54.
- Guichot Muñoz, E., & González Monteagudo, J. (2015). La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. *Seminario Interculturalidad, Comunidad y Escuela/SICOE (2015)*, p 75-85.
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>.
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M.P., Gomaríz Vicente, M.A. y Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de educación*, 402, 1-28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hernández-Prados, M. Á. y Pina Castillo, M. (2022). Los mensajes de odio. Sensibilización en las aulas. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (23), 1-13. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.14636>.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 10. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Leiva, J. (2005). Profesorado y conflicto en la escuela intercultural. Un estudio de caso. *Memoria de Licenciatura. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga*.
- Martínez Guirao, J. E., & Téllez Infantes, A. (2017). Desempleo, crisis económica y percepción sobre la población inmigrante en el levante español. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (26), 61-86.
- Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403.

- Merino-Mara D., Lleiva, J. (2017). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, n. 15-16, p. 195-206.
- Murua-Carton, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larranaga, J., & Arrieta-Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante?. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 109-132.
- Ndongo-Bidyogo, D. (2023). Racismo y Xenofobia: del discurso al delito de odio. En Pina Castillo, M., y Hernández Prados, M. Á. (Coords.) *La infradenuncia de los delitos de odio* (47-58). Dykinson.
- Níkleva, D. G., y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, (60), 167–188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.10>
- Ofsted, (2008). Learning outside the classroom. How far should you go?. Reference nº.: 070219
- Parra, J.; Gomariz, M.A.; Hernández-Prados, M.A. & García-Sanz, M.P (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), art. 4. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Rodríguez, R. M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EEUU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-355
- Rodríguez Jaume, M. J. (2019). El “nuevo racismo” desde la lente de la “migración silenciosa”: la adopción interracial en España. *Migraciones internacionales*, 10.
- Rubio Gómez, María; Martínez Chicón, Raquel; Olmos Alcaraz, Antonia (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 337-350. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2003). *Inmigración en acción educativa en Galicia*. Xerai
- Santos, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela, en Soriano, E. (coord) *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla, 85-110.
- Soler Costa, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo?. *Educar*, 49(2), 267-286.
- Villodre, M. D. M. B. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos: revista educativa digital*, (13), 65-75.
- Wilson, J. H. (2014). Investing in English skills: The limited English proficient workforce in U.S. metropolitan areas. Retrieved from The Brookings Institution website: http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2014/09/english-skills/Srvy_EnglishSkills_Sep22.pdf?la=en

El derecho a la educación en México: Análisis normativo

Dra. Xochithl Guadalupe Rangel Romero

ORCID:0000-0002-0543-2852

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

xochithl.rangel@uaslp.mx

RESUMEN

El derecho a la educación en México, se consolida como un derecho humano; para nadie escapa lo anterior, sin embargo, será indispensable reconocer de manera puntual que implicaciones reviste que la educación como tal, sea un derecho humano. Por lo tanto, la presente propuesta de ponencia, tiene como derivación dar a conocer los alcances de este derecho en nuestro país. Por lo cual, para conocer lo anterior, se expondrá un análisis normativo de la llegada del derecho a la educación a nuestro canon constitucional, lo anterior, se cruzará con el contenido de la reforma en materia de derechos humanos del año 2011. Lo anterior, sienta las bases, para comprender más adelante los extremos que consolidan este derecho en nuestro país y poder comprender los alcances jurídicos precisos que lo integran.

Palabras clave: Derecho humano, educación, análisis normativo, Carta Magna.

I. INTRODUCCIÓN

Al presente es necesario comprender como ha encaminado el derecho a la educación en nuestro país, lo anterior tomando en consideración, que la educación siempre se ha observado en un país como México, no debemos pasar desapercibido el contexto político, en el cual él se ha encaminado México, devenido una vez que da por finalizada la Revolución Mexicana, por lo tanto, si consideramos que la Revolución dio comienzo en el año de 1910, y finaliza en 1917, estamos en el entendido de que la Constitución Mexicana que a la fecha predomina es la promulgada el 05 de febrero de 1917 por Venustiano Carranza, lo anterior es importante decirlo y mencionarlo dado que la Constitución mexicana de la época, fue considerada la primera en su tipo, de incorporar garantías sociales como lo eran: derechos laborales y agrarios, por lo cual, es necesario puntualizar, que la Carta Magna Mexicana de la época, fue la más abierta y plural, en este

hemisferio en su momento.

Así mismo, no debemos olvidar que si bien, han pasado más de cien años de su promulgación, la Constitución mexicana, ha tenido múltiples reformas, una de las más importantes que se sitúan en la época es la reforma en materia de derechos humanos del año 2011.

II. LLEGADA JURÍDICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN A LA CARTA MAGNA MEXICANA

En primera instancia es de mencionar que es necesario analizar el texto original del artículo 3° de la Carta Magna, es de mencionar que es en este artículo en donde se expresaba lo siguiente:

Art. 3o.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (CPEUM, 1917).

Como podemos observar en el texto original de la Carta Magna, mexicana, no se hace alusión expresamente a la “educación” sino que por el contrario se utiliza la palabra “enseñanza”, lo anterior, siendo un gran error, porque la Real Academia Española ha referido que “enseñanza” hace alusión “sistema y método de dar instrucción” (RAE, 2023). Por lo tanto, literalmente en el texto original, no se hace la alusión a la “educación”, como tal. Sigue señalando el artículo que la enseñanza es laica, es decir, la enseñanza en México a partir de 1917, debe ir desligada de adoctrinamiento religioso, si mismo nos deja observar tres niveles de enseñanza primaria, elemental y superior.

Ahora bien, no escapa que después de la llegada de la Carta Magna de 1917, tuvieron que existir cambios significativos, que trajeran como derivación, la necesidad de un cambio, constante y necesario en la aplicación del derecho a la educación en México.

Una de las primeras reformas que tuvo el numeral 3, fue en año 1934 donde se señaló:

Artículo 3. Solo el Estado, la Federación, Estados y municipios, impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán considerarse autorización a particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

[...]

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

[...] (CPEUM, 1934).

Esta reforma es muy importante, dado que existió un cambio muy significativo, en primer lugar, podemos dar cuenta que es en esta reforma donde se expresa por primera ocasión “educación”, que trae como derivación comprender que es la educación el aspecto medular que impera dentro del Estado, y que la enseñanza es una forma de cómo se materializa lo anterior. Así mismo, algo que debe ser retomado, como un elemento que años más tarde, integraran este derecho humano, es la gratuidad.

Si bien, la gratuidad solo fue aplicada en 1934 para educación primaria, se volvió indispensable que estuviera descrita en el texto constitucional. Así mismo, se colocó otro elemento importante la “obligatoriedad”, no debemos olvidar que no se ha clarificado que sucede cuando los padres o tutores no actualizan este derecho, pero es necesario señalar que a la fecha no se conoce que sanción o infracciones se pueden llevar los tutores o padres que no llevan a sus hijos a materializar sus derechos a la educación.

Ahora bien, fue en el año de 1946, cuando existió otra reforma constitucional al artículo 3º, donde se refiere:

Artículo 3. La educación que imparta el Estado –Federación, estados y municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentarán en él, a la vez el amor a la patria, y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencia [...]

II. Será democrático [...]

III. Será nacional [...]

[...]

VI. La educación primaria será obligatoria

VII. Toda la educación que imparta el Estado será gratuita

[...] (CPEUM, 1946).

Como podemos observar de la reforma al artículo 3º de 1946, se le ha agregado a la educación una finalidad, ya no solamente es educar por educar, sino que la educación para 1946, tiene que servir

a que la persona, se desarrolle armónicamente.

Sigue particularizando que la educación es México, deba ser laica, que sea obligatoria por lo menos en la instrucción primaria, y mantiene los ejercicios de gratuidad.

En el año de 1980, hubo otra reforma al artículo 3°, especialmente, dirigida a las instituciones de educación superior, donde se refiere:

Artículo 3°. [...]

VIII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue, autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar [...] (CPEUM, 1980).

Como podemos darnos cuenta esta reforma al artículo 3°, hace referencia especialmente, a instituciones que imparten educación superior, y donde se reconoce por primera vez, autonomía universitaria, así mismos las reglas, para que las instituciones superiores, puedan impartir educación.

Especialmente el artículo 3°, tuvo reformar adecuando su contenido, especialmente en 1992, 1993, 2002, y 2011, es en esta última donde se reconoce por primera vez en el artículo 3° lo siguiente:

Artículo 3o. (...) La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (CPEUM, 2011).

Después de la reforma en el año 2011, hubo 2012, 2013 y 2016, pero la última reforma que ha tenido el artículo 3°, es la del año 2019, donde se estableció:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (CPEUM, 2019).

Es en esta reforma, queda claro, que la educación es un derecho de la persona, y, por lo tanto, debe ser, entendida como tal, tuvieron que pasar muchos años en México, para poder ver consolidado lo anterior, dentro del contenido de la Carta Magna.

Como podemos darnos cuenta en México, la educación es obligatoria hasta nivel media superior, señala los principios, en los cuales debe basarse la educación en nuestro país: obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

III. CONCLUSIÓN

El derecho a la educación en nuestro país, es un derecho humano. Pero para lograr llegar a esta afirmación, es necesario puntualizar, que hubo la necesidad de adecuar el contenido del artículo 3°. No obstante, lo anterior, se consolida la necesidad de comprender que efectivamente la educación en nuestro país, es un derecho, pero que tiene a su vez, principios que la consolidan:

A saber: obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Por lo tanto, la integración del derecho a la educación en nuestro país, tiene elementos que deben ceñirse para la protección absoluta de este derecho.

Bibliografía

CPEUM. Texto original de la Carta Magna de 1917. Consultado de <https://www.constitucionpolitica.mx/versiones-antiores/1917> (15 de enero de 2024).

CPEUM. Texto de reforma al artículo 3° de 1934 Consultado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf (15 de enero de 2024).

CPEUM. Texto de reforma al artículo 3° de 1946 Consultado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf (15 de enero de 2024).

CPEUM. Texto de reforma al artículo 3° de 1980 Consultado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf (15 de enero de 2024)

CPEUM. Texto de reforma al artículo 3° de 2011 Consultado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_194_10jun11.pdf (15 de enero de 2024).

CPEUM. Texto de reforma al artículo 3° de 2019 Consultado de
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf (15 de
enero de 2024).

RAE. Enseñanza. Consultad de <https://dle.rae.es/enseñanza> (15 de enero de 2024).

La disciplina positiva: diseño de un programa de formación para familias

Ana del Carmen Tolino Fernández Henarejos,
anacarmen.tolino@um.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0256-4689>

Doctora en Educación, Universidad de Murcia,

Fuensanta Benavente Rubio,

 fuensanta.benaventer@um.es
<https://orcid.org/0009-0007-2262-3144>

Educadora Social, Universidad de Murcia

Resumen

La familia es la cuna de los valores y la primera red de acompañamiento de las personas, por lo que es importante promover un ambiente familiar propicio, amable y sano desde la infancia, dónde se brinden herramientas para un buen desarrollo personal y social del individuo. Asimismo, la familia tiene la función de preparar a sus descendientes para responder a las demandas sociales frente a ésta como un espacio propicio para la formación de la habilidad de relacionarse con otros, de brindar protección y afecto. Para ello, se plantea, por un lado, que la participación de las familias en los centros educativos es una tarea necesaria para conseguir sociedades igualitarias, justas, democráticas e inclusivas. Y por otro lado, la labor de la familia es esencial para afrontar la difícil tarea de la educación con sus hijos e hijas, por ello deben estar capacitados a través de formación. En este trabajo se plantea el diseño de un programa denominado “El clima y disciplina positiva en la familia” dirigido a padres y madres dónde se trabaja como eje principal la disciplina positiva como un modelo educativo para mejorar el crecimiento integral de la infancia y adolescencia para que éstos sientan valores en su hogar de confianza, habilidades cooperativas y respeto. Al tratarse de un programa no implementado no se pueden ofrecer resultados pero hay estudios que corroboran la importancia del efecto que tiene en el niño según el tipo de disciplina que se recibe.

Palabras clave: familia, modelos educativos, disciplina familiar positiva, programa.

Abstract

The family is the cradle of values and the first network of accompaniment of people, so it is important to promote a friendly and healthy family environment from childhood, where tools are provided for a good personal and social development of the individual. Likewise, the family has the function of preparing its descendants to respond to social demands before it as a space

conducive to the formation of the ability to relate with others, to provide protection and affection. To this end, it is proposed, on the one hand, that the participation of families in schools is a necessary task to achieve equal, just, democratic and inclusive societies. And on the other hand, the work of the family is essential to face the difficult task of education with their sons and daughters, so they must be trained through training. This paper proposes the design of a program called "Climate and positive discipline in the family" aimed at parents where working as a main axis positive discipline as an educational model to improve the integral growth of childhood and adolescence so that they feel values in their home of trust, cooperative skills and respect. As it is an unimplemented program, no results can be offered, but studies confirm the importance of the effect it has on the child according to the type of discipline received.

Keywords: family, educational models, positive family discipline, program.

Resumo

A família é o berço dos valores e a primeira rede de acompanhamento das pessoas, pelo que é importante promover um ambiente familiar propício, amável e são desde a infância, onde se ofereçam ferramentas para um bom desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Além disso, a família tem a função de preparar os seus descendentes para responder às exigências sociais face a esta como um espaço propício à formação da capacidade de se relacionar com outros, de oferecer protecção e afecto. Para isso, coloca-se, por um lado, que a participação das famílias nos centros educativos é uma tarefa necessária para conseguir sociedades igualitárias, justas, democráticas e inclusivas. Por outro lado, o trabalho da família é essencial para enfrentar a difícil tarefa da educação com os seus filhos e filhas, por isso devem ser capacitados através da formação. Neste trabalho se propõe o desenho de um programa denominado "O clima e disciplina positiva na família" dirigido a pais e mães onde se trabalha como eixo principal a disciplina positiva como um modelo educativo para melhorar o crescimento integral da infância e adolescência para que estes sintam valores em seu lar de confiança, habilidades cooperativas e respeito. Tratando-se de um programa não implementado não se podem oferecer resultados mas há estudos que comprovam a importância do efeito que tem na criança segundo o tipo de disciplina que se recebe.

Palavras-chave: família, modelos educacionais, disciplina familiar positiva, programa.

1. Introducción

La familia trata de educar a sus hijos/as en la medida que creen adecuada, o bien, muchas de ellas educan en base a cómo les educaron a lo largo de su vida, pese a que se ha avanzado en el tiempo. Algunas familias siguen utilizando métodos educativos del siglo XX, es decir, continúan con una “tradición” de la educación recibida por sus padres; afortunadamente, a pesar de que sea un proceso largo el cual requiere de contextos más sensibilizados, se está cambiando, por lo que ya se tienen más en cuenta los modelos educativos democráticos en la familia. (Paradas, 2010). En esta línea, la Educación Positiva está comenzando a emplearse en los contextos familiares, aunque mucho más en las instituciones educativas, dado que es un enfoque educativo que se centra en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, así como en la construcción de relaciones saludables entre el educando y el docente (Calderón et al., 2023). Por ello, es muy importante la colaboración entre centro y familia para que ambos puedan aportar métodos de disciplina positiva en el hogar, beneficiando así el desarrollo integral de sus hijos, y a su vez, se produzca una consonancia con los objetivos fijados por la escuela (Hernández-Prados et al 2019). La educación del niño es una labor compartida entre familia y escuela, siendo ambas fundamentales para su socialización, construcción de su identidad, su formación como ciudadano y para el aprendizaje de unos valores que le definan como persona (Tolino y Hernández-Prados, 2011).

Con respecto a esto último, existe una eterna lucha entre los centros educativos y la familia, donde ha habido situaciones de desconfianza y procesos de culpabilización o victimización que ha provocado que socialmente, se hable más de una distancia entre ambos que del trabajo conjunto que se realiza o, en este caso se debería realizar. Por tanto, es la escuela quien demanda una participación activa a las familias, pues estas en los últimos años han ejercido una labor de delegación de la función educativa de sus hijos a los centros escolares (García-Sanz; Hernández-Prados y Morillas, 2010). Para Altarejos (2002) esta delegación ha generado confusión e imposibilitado la participación; ya que el mismo concepto de delegar, lleva implícito el abandono, dejación y desinterés de esta función. Esta participación activa implica tres dimensiones (Oraisón y Pérez, 2006): ser parte (búsqueda de identidad y sentido de pertenencia); tener parte (conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no), y por último, tomar parte (realización de acciones concretas). Es, por tanto, un papel esencial de las familias como responsables, junto al resto del profesorado, de la educación de los hijos (Hernández-Prados y Tolino, 2011).

2. Modelos educativos: Hacia la disciplina positiva en el contexto familiar

La familia es el primer grupo de referencia que tenemos las personas y donde se desarrollan los primeros conocimientos e interacciones en la sociedad (Bermúdez y Barreto, 2020, 166). A esos conocimientos, cabe añadir la importancia de los sentimientos, ya que cuando se brindan las primeras piezas educativas clave en el contexto familiar, es a través del establecimiento de

vínculos, construyendo así compromisos personales entre los miembros de la familia. En este sentido, se puede afirmar que educar no es imponer nada a nadie, sino ayudar a ser persona, a formar el carácter y su personalidad para respetar la originalidad, unicidad e irrepetibilidad del ser humano, para posibilitar su desarrollo y su perfeccionamiento. Se trata de un proceso interno personal que nadie puede asumir por otro. La educación familiar posibilita el desarrollo de las potencialidades humanas; para educar y formar el carácter de la personas en el ámbito familiar necesitamos transmitir y vivir unos valores, unas pautas morales y éticas (Paradas, 2010).

La familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana, por esta razón es importante promover un ambiente familiar sano en donde se brinden los recursos necesarios para un buen desarrollo personal y social de los individuos (Cardona et al., 2015, citado en Suárez y Vélez, 2018). De igual manera la familia cumple funciones como la preparación para ocupar roles sociales, control de impulsos, valores, desarrollo de fuentes de significado como, por ejemplo, la selección de objetivos de desarrollo personal, siendo esta socialización la que permite que los niños se conviertan en miembros proactivos de la sociedad (Suárez y Vélez, 2018). La familia funciona como un sistema biopsicosocial que tiene como objetivo responder a las demandas sociales frente a ésta como un espacio propicio para la formación de la habilidad de relacionarse con otros, de brindar protección y afecto de tal manera que los padres están asignados al proceso de socialización (Simkin y Becerra, 2013).

Además, se pueden destacar principios de una crianza eficaz: objetivar a largo plazo, ofrecer calidad, proporcionar estructura, entender cómo piensan y sienten los hijos y solucionar conflictos; y al mismo tiempo, técnicas positivas de crianza en la adolescencia, las cuales se basan en mantener la calma, escuchar con atención, evitar regañar, empatizar, mantener buena comunicación y realizar comentarios de refuerzo positivo (Durant, 2007).

A pesar de que el modelo ejemplar del agente familiar sea el democrático, donde se asegure el valor del respeto y se trabajan todo tipo de valores y habilidades para la vida, la sociedad es líquida (Bauman, 1999), por lo que se ve alterada por el contexto histórico y cultural en el desarrollo de cada persona. Distintos modelos teóricos han tratado de explicar los Estilos Educativos Parentales desde finales de la década de los 60 y principios de los 70 (Torío-López et al., 2008, citado en Martín et al., 2022). Desde esas fechas, se ha ido modificando de manera evidente la visión de dichos modelos teóricos hasta llegar a un enfoque que hace hincapié en la interrelación y la influencia bidireccional entre padres e hijos además de tener en cuenta el contexto en el que se produce dicha interacción. Es importante recalcar que no se presentan Estilos Educativos Parentales fijos o “puros”, sino que los Estilos Educativos Parentales suelen ser mixtos y dinámicos durante el desarrollo del niño (Martín et al., 2022).

No es necesario remontarse a muchos años atrás, ya que en el siglo XX, la unidad familiar se basaba en una educación represiva, autoritaria y machista. Dicho siglo ha sido una continuidad de épocas anteriores donde apenas se recibía educación en escuelas debido al bajo nivel

económico de las familias, por lo que la educación era recibida por parte de los padres, el padre en cuanto al hijo y la madre en cuanto a la hija. Cada miembro de la familia tenía un rol muy estructurado conforme su género, y la armonía del hogar se basaba en el respeto hacia la jerarquía, en la cual los padres, en concreto el padre, era el escalón principal, ya que se trataba del sustento de la familia (García- Correa y García-Martínez, 2011). En correspondencia, es importante detenerse en el pasado, y observar que, hasta recientemente finales de los años 90, las familias mantenían una estructura organizativa tradicional basada en el hombre como la pieza clave para el funcionamiento de la unidad familiar y por otra parte, la mujer, con reconocimiento únicamente de esposa y madre, aunque dependiendo del contexto y lugar en el que se encontrase, se llevaba de una manera u otra (Hernández-Prados y Tolino, 2011).

Por tanto, coexisten diferentes modelos educativos familiares que van a dar respuesta al crecimiento y desarrollo de los niños/as y adolescentes, pudiendo remarcar como los principales modelos familiares los siguientes destacados por un estudio del *International Journal of Developmental and Educational Psychology* en Madrid (2011):

- Estilo Autoritario: se da una escasa empatía y sensibilidad ante las emociones, produciéndose una visión hacia la infancia como personas en proceso de ser adultas, sin tener en cuenta otros factores emocionales y adaptabilidad ante estos. Suele ser una técnica de disciplina correctiva, donde se da una respuesta de castigo ante cualquier suceso, anulando las conductas indeseadas por el adulto.
- Estilo Equilibrado: grandes valores de afecto y comunicación, pero se suele exigir a gran nivel de las normas, pero sin inhibir las emociones del niño/a y/o adolescente.
- Estilo Permisivo: se dan grandes valores de afecto, pero no muestran los padres/madres/tutores atención ante las conductas de los niños/as, por lo que suele desencadenar en respuestas de rebeldía o independencia a temprana edad ante decisiones que no les corresponde.

Diversos autores respaldan esta idea y realizan unas clasificaciones o tipologías previas de los estilos educativos, donde Baumrid (1971,1978) fue pionero y destaca el estilo autoritario, estilo democrático, estilo permisivo/indulgente y estilo indiferente/negligente. Por otra parte, surgen décadas más tarde autores como Nardote, Giannotti y Rochi (2003) que resaltan las siguientes tipologías: autoritaria, democrático-permisiva, sobreprotectora, sacrificante, intermitente y delegante. Autores más recientes como Pérez-Fuentes et al. (2019) afirman que un estilo basado en la alta calidez y el bajo rigor, como es el caso del indulgente, es el que mayor relación guarda con el ajuste psicosocial de los menores, junto con una mejor evolución escolar, cognitiva, conductual y motivacional. También, García et al. (2020), citado en Martín et al. (2022), cuestionan si el rigor parental contribuye o no al ajuste psicosocial de los hijos en todos los contextos culturales; ya que observan que el estilo indulgente se relaciona con un autoconcepto más favorable y mayor bienestar.

Asimismo, la disciplina positiva avala un modelo educativo para mejorar el crecimiento integral de los infantes y adolescentes para que éstos sientan valores en su hogar de confianza, habilidades cooperativas y respeto. Coexiste otra definición sobre disciplina positiva que surge en contraposición a la disciplina punitiva, la cual entiende una mala conducta como persona problemática, busca el culpable e inmediatamente las sanciones, las cuales se concentran en la persona, mas no en los hechos, en una situación que es atendida desde un enfoque sancionador o castigador (EDIBA, 2012). Por tanto, la disciplina positiva o democrática (Rodríguez, 2015) se puede definir como alternativa a la tradicional disciplina punitiva, a sus procesos, principios y enfoques que resultan fuertes en la medida de conservar el carácter educativo y de desarrollo de la autonomía moral, vivenciándose en la construcción y/o definición de las normas y las consecuencias educativas. Según Benavides et al (2016) la disciplina familiar es el conjunto de actitudes desarrolladas por los padres, dirigidas a conseguir que sus hijos estén satisfechos, ocupados y desarrollándose en las tareas sociales e instruccionales y a minimizar los comportamientos disruptivos en casa. Para la ONG Save the Children “La disciplina positiva es no-violenta y es respetuosa del niño como aprendiz. Es una aproximación a la enseñanza para ayudarlos a tener éxito, les da información, y los apoya en su crecimiento”. (Save the Children, 2008, 5).

Un estudio, según Álvarez y Barreto (2020), refleja que, el clima y la disciplina familiar afectan de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje de los hijos, de modo que, aquellos adolescentes cuyos padres presentan un alto nivel de afecto y control, provocan en sus hijos un mayor interés escolar, y por ende, obtienen un buen rendimiento académico; sin embargo, carecer de elementos propios de un clima y disciplina familiar positivos como es la falta comunicación y apoyo, frecuente discusiones entre los miembros de la familia de manera directa. Se entiende por este estudio, que una posible falta de comunicación y valores de apoyo en la vida familiar pueden interferir de manera negativa en los hijos, pudiendo provocar así el aumento de probabilidad de un fracaso escolar en la niñez y adolescencia. Al mismo tiempo que se produce la dificultad en el desarrollo de habilidades en el contexto social.

La sociedad ha ido evolucionando, y con ello, la educación institucional y la mentalidad de las familias, llegando a desarrollarse unos roles más permisivos y facilitadores en pro del bienestar social, personal, emocional y educativo de los hijos. Es por ello que, las relaciones familiares se basan cada vez más en la cooperación y la cercanía afectiva dada a la creación de un núcleo que refuerza la unión entre los integrantes, pudiendo evitar así en el futuro descuidos familiares que impliquen la sensación de compromiso, así como también, un distanciamiento notorio que pueda llegar a provocar la ruptura familiar (Tolino y Hernández-Prados, 2011).

En este estudio se presenta un programa hacia familias para trabajar la disciplina familiar positiva a través de dificultades que puedan existir en el ámbito familiar sobre el cómo saber educar a los hijos.

3. Diseño del programa de formación sobre disciplina familiar positiva dirigido a familias

La finalidad del siguiente programa denominado “El clima y disciplina positiva en la familia” consiste en ofrecer pautas y actuaciones educativas basadas en el siglo actual, destinadas a familias. Asimismo, la estructura y partes de las que se compone el presente proyecto son las siguientes:

En primer lugar, se plantea una justificación en la que se explica el porqué de la realización e importancia de este programa, así como también una fundamentación teórica sobre la temática de este. Seguidamente, se indica la problemática de investigación, los objetivos a conseguir tras la implementación del programa, la metodología que va a ser empleada, la localización dónde va a implementarse y los destinatarios que van a poder beneficiarse, así como los instrumentos de recogida de información y las fases de investigación. Por otro lado, se informa de los contenidos que se van a abordar, la duración del programa en la temporalización y las actividades, y finalmente, una evaluación, donde se muestra cómo se va a evaluar el programa en base a los objetivos planteados y los resultados que se esperan conseguir.

3.1. Objetivos

El objetivo general es educar en disciplina familiar a las familias mediante la evaluación de los conocimientos previos de los progenitores y posterior al desarrollo del presente programa.

Los objetivos específicos que se contemplan en la evaluación del programa son los siguientes:

O1. Conocer el contexto inicial que parte la familia.

O2. Desarrollar competencias y/o habilidades acordes a la temática tras la realización de las diversas actividades.

O3. Extraer información y/o datos que indiquen la evolución de la familia tras haber llevado a cabo el proyecto

3.2. Metodología

La evaluación se entiende como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al objeto evaluado (García-Sanz y Morillas, 2011).

Es un concepto totalmente relacionado con la calidad, la evaluación se convierte en una herramienta para gestionar la calidad de los procesos socioeducativos. La evaluación es un elemento más del programa, uno no lo hace y después piensa cómo evalúa, sino que ya está

prevista y programada. Es por esa razón que existe el ciclo de intervención socioeducativa, donde dentro se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación (García-Sanz, 2012).

3.3. Contexto y participantes

El contexto en el que se desarrolla el programa hace referencia a un instituto público de la Región de Murcia situado en el barrio de Espinardo, este barrio cuenta con una población de 12.585 habitantes, dividiéndose la Calle Mayor en dos partes: Barriada de *San Pedro* y Barriada del *Espíritu Santo*. Cabe destacar que, coexiste una tercera zona de viviendas (1.300 aproximadamente, desde el año 2008) de Protección Oficial, denominándose *Urbanización Joven Futura*.

Según el Proyecto Educativo desarrollado por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (2021) del centro educativo donde se desarrollará el programa, este centro cuenta con una educación secundaria obligatoria, modalidad de bachillerato y formación profesional. Con respecto a otros medios y recursos, cuentan con un “Plan de Atención a la Diversidad”, en donde se desarrollan programas de colaboración con otras instituciones, planes de refuerzo educativo en horario extraescolar, programas de español para extranjeros, de aprendizaje y rendimiento y de apoyo específico, entre otros.

Por otro lado, en referencia a las familias y alumnado, se demuestra en el propio Instituto de Enseñanza Secundaria una correlación entre las familias con necesidades básicas y los alumnos con dificultades para adaptarse escolarmente, coexistiendo un mayor riesgo de abandono temprano o absentismo crónico. Un 70% de las familias pertenecientes a dicho instituto pertenece a una clase media o media-baja; otro 20% de los padres y madres tienen estudios superiores, mientras que un 50% de las familias cuentan con estudios básicos y el otro 30% con estudios primarios, rozando un 10% de los progenitores el analfabetismo. En base a ello, se entregarán unos cuestionarios a la familia y alumnado de segundo de E.S.O para determinar qué alumnado y familias han de formar parte del programa desarrollado, formándose como participantes en el programa de crianza y clima positivo en la familia.

3.4. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos seleccionados para la recogida de información serán de tipo mixto, dado que dependiendo de la etapa en la que se encuentre la recogida de información, nos serán útiles unas técnicas u otras.

A modo inicial, se llevará a cabo un pretest que se les será entregado a las familias para que sea cumplimentado, por un lado, por los padres y madres y por otro, por los hijos e hijas. Este pretest consistirá en un cuestionario inicial que contenga una serie de variables que nos ayuden a conocer la situación familiar, el estilo parental que se utiliza, cómo es la comunicación entre ellos, su forma de resolver conflictos, etc. El cuestionario que irá destinado a padres, combina ítems de respuesta libre y Escalas tipo Likert; por otra parte, el de los menores,

contendrá ítems de respuesta única enfocados a la relación y comunicación con sus padres, así como el nivel de estudios.

En cuanto al desarrollo del programa, se contará con dos técnicas de tipo cualitativo. Por un lado, con un diario de campo en el cual se anotará diariamente todos aquellos hechos relevantes que sucedan en cada una de las sesiones; y, por otro lado, la observación participante. Ambas se complementan, pues con la observación participante se incluirán las anotaciones en el diario de campo. Asimismo, servirá para cumplimentar la rejilla de indicadores que se propone para la evaluación de seguimiento del programa, la cual contiene los siguientes criterios, de los cuales se cumplimentarán los indicadores relacionados: Comprobar que los recursos (materiales, humanos y espaciales) calculados en la evaluación inicial se están adaptando al programa; Verificar si las actividades propuestas se están llevando a cabo conforme a la cronología establecida; Determinar que la metodología del programa se está desarrollando de forma correcta; Identificar los puntos críticos que se dan en el desarrollo del programa.

Para finalizar, a modo de postest, se pasará una encuesta de satisfacción de 9 ítems a las familias para que valoren el programa, su desarrollo, nuestra intervención, si consideran que ha cambiado positivamente su relación familiar; lo cual nos servirá a modo de autoevaluación para conocer en qué debemos mejorar y qué cosas sí han ido bien. Se trata de una encuesta de tipo mixto, ya que combina ítems de respuesta libre, Escala Likert y de respuesta única. Esta encuesta nos mostrará de modo descriptivo propuestas de mejora y, a modo de porcentajes, qué familias están contentas con el programa y qué porcentaje está descontenta con él.

3.5. Calendario y cronograma

El programa se realizará a lo largo de tres meses, coincidiendo con el segundo trimestre del año lectivo, en los cuales se implementará la evaluación del pretest y las actividades que comprende el programa durante los meses de febrero y marzo. Una vez concluido el desarrollo del programa, se procederá a realizar el postest en el mes de junio, que es cuando tendría fin la implementación del programa, coincidiendo con el final del curso académico.

3.6. Contenidos

Los contenidos que se van a abordar en el programa están relacionados para capacitar a los destinatarios de conocimientos, competencias y habilidades necesarias para desempeñar su rol correctamente, potenciando así el incremento de un clima y disciplina positiva familiar. Dichos contenidos están recogidos de la siguiente forma, dividiéndose en dos bloques:

Tabla 1

Contenidos del programa

CONTENIDOS	
BLOQUE 1: DESARROLLO FAMILIAR	<p>1.1. Comunicación entre familia y alumno. Se debe dar una comunicación abierta, así como una relación entre la escuela y las familias, sirviendo como puente para compartir espacios de mejora y que se facilite la detección y cobertura ante cualquier necesidad de los menores.</p> <p>1.2. Procesos de enseñanza, conocimientos, herramientas educativas y habilidades para la vida.</p>
BLOQUE 2: ESCUCHA ACTIVA	<p>2.1. Comprensión en el hogar: establecer un ambiente en el hogar donde se desarrolle comprensión, empatía y comunicación, fortaleciendo las relaciones familiares y fomentando un clima de confianza donde todos los miembros familiares se sientan integrados.</p> <p>2.2. Empatía con los hijos/as y alumnos/as: la empatía con los hijos/as conlleva a que las familias conozcan el significado e importancia de este valor, siendo fundamental para desarrollar escucha activa, y comprensión, términos enlazados anteriormente, por lo que, para el desarrollo de la empatía, se necesita mostrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuchar de forma activa. Mostrar interés por las actividades, amistades y emociones de los menores. -Tener en cuenta los sentimientos de los demás. Ponerse en el lugar del otro implica conocer los sentimientos por los que está pasando la persona, así que validar esas emociones ayuda a acompañar en el proceso ante cualquier dificultad. -Acompañamiento y apoyo. -Comunicación asertiva: saber expresarse desde la posición correspondiente, teniendo en cuenta el respeto, y mostrando habilidad ante la expresión de sentimientos y pensamientos, sin temor de ser juzgados. <p>2.3. Recursos y estrategias de resolución de conflictos: la resolución de conflictos fortalece las relaciones entre los miembros (tanto en el ámbito familiar como educativo), por lo que produce entornos más positivos y comunicativos entre las personas, por ello su importancia ante las situaciones más dificultosas, que requieran esfuerzos por ambas partes y se deba de trabajar junto a la persona para llegar a acuerdos mutuos. Es importante destacar en este apartado la mediación, para resolver cualquier problema de manera equitativa.</p>

Fuente: elaboración propia (2024)

3.7. Actividades

El programa está formado por un total de 8 sesiones, coincidiendo con la primera evaluación pretest. Todas las actividades propuestas cuentan con una metodología activa y participativa donde resaltan diferentes técnicas. En cuanto a la temporalización, todas giran en torno a los 50 minutos de duración, aplicándose en toda la misma metodología de evaluación. Todas ellas comparten similitud de recursos y profesionales implicados. Las actividades que se han desarrollado en la implementación del programa están recogidas de la siguiente manera:

Tabla 2

Actividades del programa “El clima y disciplina positiva en la familia”

<p>Actividad 1: “Vemos y reflexionamos”</p>	<p>Descripción: Para esta primera sesión, se explicará qué es la parentalidad positiva, que es hacia lo que va enfocado el programa.</p> <p>Objetivos: Fomentar un ambiente de apoyo y empatía; Promover valores familiares.</p> <p>Metodología: La actividad girará en torno a introducir el término de parentalidad positiva o disciplina positiva a través del siguiente visionado: https://www.youtube.com/watch?v=NrNF-TXlb8s</p>
<p>Actividad 2: “Transformación de frases”</p>	<p>Descripción: En esta actividad se trabaja la empatía y sensibilización para crear ambientes positivos y mejorar el clima familiar en los hogares. Para ello, se cuenta con el recurso de unas frases en negativo las cuales deberán transformar en positivo las familias junto a sus hijos/as en el aula, ayudando en la resolución de conflictos. Tiene una gran importancia enfocarse en soluciones y expresar las cosas de manera constructiva, donde se pueda dar una comunicación positiva.</p> <p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Desarrollar habilidades de resolución de conflictos; Promover la autorregulación emocional; Reducir el estrés familiar.</p> <p>Metodología: Se explicará a las familias la importancia de la comunicación en la familia y cómo la forma en la que decimos las cosas y nos dirigimos a los demás influye de forma positiva o negativa en mi relación para con los demás. Por lo que la actividad consistirá en darle una connotación positiva a frases en negativo.</p>
<p>Actividad 3: “Role playing”</p>	<p>Descripción: En esta actividad, se busca desarrollar una resolución de conflictos directa a la vez de empatía en todos los miembros de la familia, mejorando las relaciones afectivas.</p> <p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Desarrollar habilidades de resolución de conflictos.</p> <p>Metodología: Esta sesión va a estar formada por los juegos de roles que se irán interpretando por grupos de familias, de los que se crearán grupos de discusión en los que se vean posibles soluciones ante esas problemáticas representadas.</p>
<p>Actividad 4: “Aprendemos juntos”</p>	<p>Descripción: La actividad girará en torno a dar herramientas que ayuden a mejorar la comunicación, el entendimiento, la empatía y la comprensión en familia. Se propone un ejercicio para desarrollar habilidades de escucha activa, que es la base de la comunicación.</p> <p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Desarrollar habilidades de resolución de conflictos; Promover la autorregulación emocional; Fomentar un ambiente de apoyo y empatía; Reducir el estrés familiar; Promover valores familiares.</p> <p>Metodología: Se harán grupos de familias y se pedirá a los padres o al hijo/a que comience como orador/a; para ello se le lanzará una pregunta al aire propuesta por el dinamizador. El resto de los miembros solo deben pararse a escuchar, sin emitir juicios, ni respuestas; es muy importante no cortar la comunicación y escuchar atentamente.</p>
<p>Actividad 5: “Las emociones”</p>	<p>Descripción: En esta actividad, se trabaja la escucha activa, empatía y reflexión. Para ello, se cuenta con el visionado de las emociones en la pizarra digital para tenerlas claras: rabia, miedo, sorpresa, alegría, asco y tristeza. https://www.youtube.com/watch?v=_nKs1UUJ5u8</p>

	<p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Desarrollar habilidades de resolución de conflictos; Promover la autorregulación emocional; Fortalecer la autoestima y la autonomía de los hijos; Fomentar un ambiente de apoyo y empatía; Reducir el estrés familiar; Promover valores familiares.</p> <p>Metodología: Para el desarrollo de la actividad, cada miembro de la familia deberá representar una emoción, y acto seguido, deberán describir una historia o situación en la que se hayan sentido conforme la emoción que les haya tocado. Una vez descrita la historia sin mencionar qué emoción es, por turnos, deben decir cómo se sentirían si hubiera pasado por esa situación, y, por tanto, adivinar de qué emoción se trata.</p>
<p>Actividad 6: “Te escribo a ti”</p>	<p>Descripción: En esta actividad se trabaja la comunicación intrafamiliar, los valores personales junto el apoyo y la empatía.</p> <p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Fortalecer la autoestima y la autonomía de los hijos; Fomentar un ambiente de apoyo y empatía; Reducir el estrés familiar; Promover valores familiares.</p> <p>Metodología: Se cuenta por cada familia con una caja vacía, en la que cada miembro deberá escribir algo que le guste y/o piense que es importante de sus familiares, para crear un posterior debate.</p>
<p>Actividad 7: “Muro representativo”</p>	<p>Descripción: En esta actividad se trabaja la comunicación y las emociones.</p> <p>Objetivos: Mejorar la comunicación intrafamiliar; Fortalecer la autoestima y la autonomía de los hijos; Fomentar un ambiente de apoyo y empatía; Reducir el estrés familiar; Promover valores familiares.</p> <p>Metodología: Para la elaboración de esta actividad, se cuenta una hoja de cartulina grande en la que cada grupo de familias deberá de escribir qué es lo que le hace más feliz, sus actividades favoritas, alguna canción representativa, dibujos... y una vez finalizado se buscaría un lugar del hogar familiar en el que verlo y que cada miembro recuerde lo que más le hace feliz al otro.</p>

Fuente: elaboración propia (2024)

3.8. Evaluación

Dentro de una evaluación coexisten cinco fases: evaluación diagnóstica, evaluación inicial, evaluación de seguimiento, evaluación final y metaevaluación (García-Sanz, 2012). En primer lugar, este programa se evaluará de forma inicial a través de la evaluación diagnóstica para una detección de necesidades. En segundo lugar, se llevará a cabo una evaluación de seguimiento que comprobará que todo se está llevando a cabo según lo previsto y que los objetivos propuestos se están cumpliendo; así como se observará la aparición de logros parciales durante la puesta en marcha del programa. Y por último, está la evaluación final que contaría con dos técnicas evaluativas. Por un lado, con una rejilla de indicadores.

4. Conclusiones

La educación familiar es la base del individuo, es el agente principal para enseñar materia social, cultural y personal, por lo que se convierte en la base de una pirámide llamada

personalidad (Paradas, 2010). A través de la educación, la familia se responsabiliza de crear personas, en este casos sus hijos, capaces de desarrollar herramientas y habilidades que incrementen la posibilidad de que en un futuro sean adultos capaces de trabajar en pro de lo correcto, de la sensatez y del bienestar tanto personal, como familiar, como social (Calderón et al., 2023).

Con la realización de este proyecto, se pretende plantar la semilla de buen trato, respeto, comprensión y apoyo de los padres a sus hijos, en estos jóvenes alumnos, para que así, en un futuro cercano a ellos, puedan hacer uso de este tipo de metodologías junto sus futuras familias, favoreciendo una sociedad inclusiva, respetuosa y con aras de ayudar al crecimiento pleno de sus hijos (Hernández-Prados et al 2019).

Según Álvarez y Barreto (2020) un clima autoritario dificulta una buena comunicación, lo cual provoca temor en los hijos en factores comunicativos, como puede ser el caso de hablar sobre temas que puedan enfadar a los padres dada la falta de confianza existente en la familia, o al mismo tiempo, el que se obstaculice el menor en el ámbito escolar, afectando en la concentración de tareas y trabajos escolares, llegando a perder motivación para los estudios y afectando en la obtención de un adecuado desarrollo psicológico en los adolescentes. Este trabajo permite profundizar en las diferentes educaciones utilizadas a lo largo de los últimos años por las familias, haciendo hincapié en la disciplina positiva, pues se ha comprobado que una educación basada en el respeto, comprensión, capaz de corregir comportamientos desde el afecto y la empatía, favorece a que los niños desarrollen la autodisciplina y el autocontrol, potenciando habilidades de comunicación, cooperación, respeto y comprensión, y, además, capaces de decidir con criterio sobre su futuro (Tolino y Hernández-Prados, 2011).

Al ser un programa no implementado, no se pueden obtener unos resultados concretos, pero sí hacer aproximación de los resultados esperados. Basando los resultados esperados en los criterios de autores anteriormente mencionados, como son Álvarez y Barreto (2020), quienes hacen referencia a la importancia del efecto que tiene en el niño el tipo de disciplina que se reciba, se toma en conciencia la necesidad en la transmisión de valores que engloba la actual disciplina positiva. La formación en disciplina positiva que reina en las aulas y en muchas familias, facilitará que el alumnado sea capaz de adquirir todos los conocimientos que se les van a transmitir, y no solo eso, mediante la participación activa se pueden ofrecer herramientas y competencias para que puedan llevarlas a cabo en su núcleo familiar (Hernández-Prados et al 2019). Por tanto, se espera que a través de programas similares se creen sociedades más inclusivas e integradoras, donde el respeto sea un valor clave de crecimiento, teniendo en cuenta los sentimientos y la importancia de validarlos en cualquier etapa de la vida.

5. Referencias

Altarejos-Masota, F. M. (2002). La relación familia-escuela. *ESE: Estudios sobre Educación*, 3, 113-119. 10.15581/004.3.25656

- Álvarez, J. y Barreto, F. J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 2020, 15(2), 166-183. Doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Benavides Nieto, A., Quesada-Conde, A. B., Romero López, M., y Pichardo Martínez, M. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas. Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 465-474. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.227>
- Calderón Sánchez, E. R., Montalván Manzanillas, C. L., Guartán Serrano, M. A., Moreta Segura, M. E., & Troya Saldivia, I. Y. (2023). La Disciplina Positiva y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5505-5524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5735
- Carranza, E. (2016). *Disciplina Positiva: ¿Cómo educar con inteligencia emocional?* Instituto Pedagógico Nacional Monterrico: Corefo.
- Durant, J.E. (2008). *Manual sobre disciplina positiva*. [Archivo PDF]. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Manual_sobre_disciplina_positiva.pdf
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128. https://www.researchgate.net/profile/Estefania-Estevez-3/publication/286692182_Familia_y_clima_school_climate_and_life_satisfaction_in_adolescents/links/5881e2d6aca272b7b4424688/Family-climate-school-climate-and-life-satisfaction-in-adolescents.pdf
- García-Correa, A. y García-Martínez, V. (2009). La disciplina familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD* año XXI, 2(1), 473-484. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321052.pdf>
- García-Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. DM. Murcia.
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., y Vicente, M. Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.

Hernández Prados, M. A., y Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2011). Los valores familiares y escolares. Percepción del profesorado. *Revista INFAD*, 1, 2, 531-540.

Instituto Centro Educativo José Planes. (2021). *Proyecto Educativo*. [Archivo PDF].
<http://www.iesjoseplanes.es/wp-content/uploads/2022/02/Proyecto-Educativo-de-Centro-2021-22.pdf>

Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L. y González-Castro, P. (2022). ¿Qué Sabemos Sobre los Estilos Educativos Parentales y los Trastornos en la Infancia y Adolescencia? Una Revisión de la Literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 44-53. Doi:
<https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.215>

Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>

Pi, A.M y Cobián, C.E (2016). *Clima familiar; una nueva mirada a sus dimensiones e interrelaciones*. [Archivo PDF].
<https://www.medigraphic.com/pdfs/multimed/mul-2016/mul162q.pdf>

Puente-Bats, M. (2014). La relación entre los contextos educativos familiar y escolar: el caso de un IES [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4952/PuenteBatsMarina.pdf?sequence=6>

Ramírez, M.A. (2005). PADRES Y DESARROLLO DE LOS HIJOS: PRACTICAS DE CRIANZA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>

Rodríguez-Ramírez, J.G. (2015). Programa de Disciplina Positiva (PDP). *Revista Ejes*, 3, 27-32. <http://funes.uniandes.edu.co/9792/1/Rodriguez2015programa.pdf>

Save the Children. (2020). *Educa, no pegues*.
<https://www.savethechildren.es/publicaciones/educa-no-pegues>

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización, apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696738>

Tolino, A. C. y Hernández-Prados, M. A. (2011). Luces y sombras de la convivencia familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 541-552.

Zamorano, M. (2011). *Las prácticas educativas familiares y su vinculación con el estilo educativo: un estudio de caso*. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5575420>

La influencia de los videojuegos en la conciencia social

Patricia Ayllón-Salas

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3986-225X>

Universidad de Granada

patriay@correo.ugr.es

RESUMEN

Participar en videojuegos se ha transformado en uno de los pasatiempos más extendidos a nivel global. Para más de 18 millones de individuos en España los videojuegos constituyen la principal forma de entretenimiento audiovisual. El consumo inadecuado de videojuegos puede desarrollar conductas adictivas e incluso agresivas en el caso de los videojuegos violentos. El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre el género preferido de juego de estudiantes de Educación Secundaria y el nivel de conciencia social. Sorprendentemente, los estudiantes que mayores niveles de conciencia social mostraron jugaban principalmente a juegos de acción, normalmente caracterizados por contener contenidos violentos. los resultados de este estudio muestran que el género de los juegos parece no tener efectos negativos sobre los niveles de conciencia social. Por tanto, los resultados de este estudio muestran que el género de acción parece no tener efectos negativos sobre los niveles de conciencia social. Sin embargo, continúa siendo fundamental desarrollar competencias que permitan a los jóvenes hacer un uso responsable y seguro de los videojuegos y de las tecnologías en general.

Palabras clave: conciencia social, adicción, videojuegos, competencia socioemocional.

The influence of video games on social awareness

ABSTRACT

Playing video games has become one of the most widespread pastimes globally. For more than 18 million individuals in Spain, video games are the main form of audiovisual entertainment. Inappropriate consumption of video games can lead to addictive and even aggressive behaviors in the case of violent video games. The aim of this study was to examine the relationship between the preferred game genre of secondary school students and the level of social awareness. Surprisingly, students who showed higher levels of social awareness played mainly action games, usually characterized by violent content. The results of this study show that game genre does not seem to have a negative effect on levels of social awareness. Therefore, the results of this study show that the action genre does not seem to have negative effects on levels of social awareness. However, it remains essential to develop skills that enable young people to make responsible and safe use of video games and technologies in general. Keywords: social awareness, addiction, video games, socioemotional competence.

INTRODUCCIÓN

Participar en videojuegos se ha transformado en uno de los pasatiempos más extendidos a nivel global, especialmente con la introducción de los juegos multijugador en línea, donde se fomenta tanto la colaboración como la competencia (Şalvarlı, Ş. İ., y Griffiths, M. D., 2019). De hecho, para más de 18 millones de individuos en España, los videojuegos constituyen la principal forma de entretenimiento audiovisual (Asociación Española de Videojuegos, 2022). Además, los ciudadanos españoles destinaron, en promedio, siete horas semanalmente a la práctica de videojuegos, siendo los jóvenes de 6 a 24 años el segmento que más tiempo dedicó a esta actividad (Asociación Española de Videojuegos, 2022). En la región de Andalucía, una de cada diez personas reconoce participar en juegos de manera cotidiana y cerca del 50% de los adolescentes de 12 a 13 (Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía, 2019).

Frecuentemente, los videojuegos se perciben como una manera placentera de aliviar el estrés, socializar con amigos y pasar el tiempo (Stockdale y Coyne, 2018). A través de la práctica de videojuegos, se logran diversos objetivos, tales como la relajación, la competencia, la autonomía y la evasión de las preocupaciones diarias (Ryan et al., 2006). Desde la perspectiva educativa, se reconocen los videojuegos como herramientas sumamente beneficiosas para fortalecer el conocimiento declarativo, procedimental y la retención de información (Riopel et al., 2020). Asimismo, pueden aportar beneficios a todas las disciplinas académicas, destacando especialmente en áreas como las lenguas extranjeras y las ciencias (Martinez et al., 2022).

No obstante, las características de los videojuegos también conllevan desventajas. La experiencia de "flujo" generada por los videojuegos provoca que los jugadores experimenten una sensación de control, pierdan la noción del tiempo y del entorno, y encuentren la actividad gratificante. Durante el juego, la liberación de dopamina contribuye a que la actividad en sí misma sea intrínsecamente gratificante, convirtiendo al videojuego en un reforzador condicionado (Şalvarlı, Ş. İ., y Griffiths, M. D., 2019). La sensación de dominio y autodeterminación, la estética atractiva, el feedback de actuación y la inmersión en la realidad pueden hacer que los jugadores pierdan el control, facilitando un uso indebido que puede desembocar en una conducta adictiva (Marco y Chóliz, 2017).

Numerosas personas han desarrollado conductas adictivas hacia los videojuegos, tanto así que, en 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría incorporó el Trastorno de Juego por Internet en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), mientras que la Organización Mundial de la Salud incluyó el Trastorno por Uso de Videojuegos en la decimoprimer revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Estos trastornos los desarrollan las personas que usan con frecuencia Internet para participar en juegos, y presentan preocupación por los videojuegos de Internet queriendo dedicar cada vez más tiempo. Además, estos individuos presentan síntomas de abstinencia cuando no pueden jugar y pérdida del interés en otras actividades de ocio y sociales. Todo ello, hace que pierdan relaciones sociales, oportunidades de trabajo, sumiéndose en un continuo malestar anímico que intentan combatir mediante el uso de los videojuegos (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2024).

Más allá del consumo inadecuado de videojuegos, estos pueden tener efectos perjudiciales dependiendo de la temática y el género del propio videojuego. Entre los géneros de videojuegos más

populares se encuentran los de acción, seguidos de los de estrategia y aventura. De esta manera, en la lista de los juegos más jugados se incluyen muchos considerados como violentos (Asociación Española de Videojuegos, 2022). La práctica de videojuegos con actos violentos se ha relacionado con comportamientos inadecuados y agresiones (Bartholow B. y Anderson C., 2002).

Uno de los factores protectores frente a estas conductas adictivas y agresivas son las competencias socioemocionales (Quancai et al., 2023). Estas se definen como las habilidades, conocimientos, y actitudes que desarrollan los individuos para gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2021). Las competencias socioemocionales constan de cinco competencias fundamentales (Clarke et al., 2021): (a) autocontrol, que implica la capacidad de regular las emociones, gestionar el estrés, motivarse, mantener autocontrol, establecer objetivos y desarrollar habilidades organizativas; (b) habilidades para relacionarse, que abarcan la capacidad para establecer relaciones con otras personas, comunicarse de manera eficaz, trabajar en equipo, resolver conflictos y buscar ayuda cuando sea necesario; (c) toma de decisiones responsable, que engloba la capacidad para considerar el bienestar propio y el de los demás, asumir responsabilidades éticas, tomar decisiones con consideraciones sociales y éticas, y evaluar de manera realista las consecuencias de las acciones; (d) autoconciencia, que comprende la capacidad para identificar y nombrar las emociones, mantener una visión positiva de uno mismo, confiar en las propias capacidades y reconocer los puntos fuertes y los desafíos; y (e) conciencia social, que implica la capacidad para empatizar con los demás, comprender las normas sociales y éticas, adoptar perspectivas, apreciar la diversidad y respetar a los demás junto con sus diferencias.

Aunque se ha investigado ampliamente el uso problemático de los videojuegos, los estudios han estado principalmente enfocados en su relación con el autocontrol. Por lo tanto, esta investigación tiene pretende aumentar el conocimiento investigando los efectos que tienen el género de los juegos sobre los niveles de conciencia social. Así, se estableció como objetivo examinar la relación entre el género preferido de los estudiantes y el nivel de conciencia social.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 235 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería (España). El género masculino representaba un 49,36% con 116 participantes y el femenino un 50,64% con 119 participantes. La media de edad del estudiantado era de 13,16 años (DT = 1,10), con un rango que oscilaba entre los 12 y los 16 años. Los participantes provenían de 2 institutos de la ciudad de Almería y su distribución por curso se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución por Curso de los Participantes del Estudio.

Curso		N	Porcentaje por curso
Primero	Instituto 1	46	37,45%
	Instituto 2	42	
Segundo	Instituto 1	35	25,11%
	Instituto 2	24	
Tercero	Instituto 1	24	22,55%
	Instituto 2	29	
Cuarto	Instituto 1	14	14,89%
	Instituto 2	21	

Materiales

La Escala de Aprendizaje Social y Emocional (Fernández et al., 2022) es una herramienta de evaluación tipo Likert conformada por 30 ítems que van desde un punto hasta cuatro puntos (1 = Nunca o rara vez; 2 = De vez en cuando; 3 = A menudo; y 4 = Casi siempre o siempre). Los ítems se encuentran distribuidos en función de las cinco áreas de competencia socioemocional: (a) autoconciencia; (b) conciencia social; (c) autocontrol; (d) habilidades para relacionarse; y (e) toma de decisiones responsable. Cada una de estas subescalas mide aspectos como las destrezas para identificar con precisión las propias emociones o pensamientos, comprender y empatizar con las perspectivas de otros, gestionar eficazmente las emociones, pensamientos y comportamientos en diversas situaciones, establecer y mantener relaciones saludables, y tomar decisiones constructivas sobre la conducta personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos. Las puntuaciones para cada una de las cinco áreas varían entre uno y cinco puntos, donde una puntuación más alta indica un mayor nivel de habilidades socioemocionales. En este estudio, solo se empleó la subescala de conciencia interpersonal debido a su relevancia para el objetivo principal de la investigación. Esta subescala mide concretamente las habilidades para comprender y empatizar con las perspectivas de otros, de distintos contextos y culturas, incluyendo la habilidad de expresar ideas sin menospreciar a los demás. Este instrumento es uno de los pocos disponibles para evaluar estas habilidades en adolescentes y jóvenes españoles, destacando por sus propiedades psicométricas sólidas, es decir, su fiabilidad y validez (Fernández et al., 2022).

El Cuestionario de Datos Sociodemográficos, Académicos y de Juego es un autoinforme creado específicamente para este estudio, compuesto por cinco ítems con diversas opciones de respuesta. Está diseñado para recopilar información sociodemográfica (p.e., edad y género), académica (p.e., instituto de educación secundaria y nivel académico) y de intereses recreativos (p.e., tipos o géneros de actividades recreativas favoritas) de los participantes.

Procedimiento

El diseño metodológico empleado para este trabajo fue descriptivo, de encuesta

transversal (Ato et al., 2013).

La administración de los materiales se llevó a cabo en diciembre de 2023, una vez obtenidos los permisos necesarios del establecimiento educativo. El proceso de gestión se llevó a cabo de manera grupal, a lo largo de cuatro sesiones, una en cada uno de los centros educativos mencionados en la sección de participantes. Los tutores de los grupos, en colaboración con la investigadora, llevaron a cabo la aplicación del instrumento, proporcionando previamente a los estudiantes las instrucciones necesarias para completarlo (por ejemplo, se les informó sobre la confidencialidad de las respuestas, se les instó a leer cuidadosamente cada afirmación para comprenderla correctamente, se enfatizó la importancia de ser sinceros, se aclaró que no existen respuestas correctas o incorrectas, se alentó a plantear dudas o dificultades con alguna afirmación, se solicitó asignar un único valor a cada respuesta y se indicó revisar la totalidad del cuestionario). Además, se abordaron los conceptos que podrían generar confusión y se presentó el objetivo de este trabajo de investigación educativa, enmarcado en un proyecto de investigación más amplio sobre habilidades no cognitivas y rendimiento escolar. Los estudiantes dedicaron aproximadamente 20-25 minutos a completar el instrumento.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis de carácter descriptivo, calculando la media y la desviación típica de las variables, así como los datos faltantes, atípicos y su distribución. En segundo lugar, se realizó la prueba ANOVA para comprobar y contrastar la hipótesis del estudio. Finalmente, se extrajeron los datos descriptivos de la prueba ANOVA para comprobar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la conciencia social y la preferencia de los participantes sobre el género del juego.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa JASP en su versión 0.17.1 (JASP Team, 2023).

RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestran los resultados descriptivos para la variable conciencia social.

Tabla 2.

Datos Descriptivos de los Niveles de Conciencia Social.

	M	Me	DT
Conciencia Social	3,20	3,26	0,48

Nota. M = Media; Me = Mediana; DT = Desviación típica

Asimismo, en la Tabla 3 se muestran los resultados de la prueba ANOVA para las

variables del estudio, es decir, conciencia social y género del juego. Como se puede observar, los resultados son estadísticamente significativos lo que implica que hay diferencias en los niveles de conciencia social en función del género preferido de juego de los participantes.

Tabla 3.

Resultados de la Prueba ANOVA para las Variables del Estudio.

	Suma de cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	p
Género del juego	2,80	5	0,56	2,53	0,03
Residuals	50,62	229	0,22		

Nota. Suma de cuadrados Tipo III. Gl = grados de libertad; F = estadístico F para la prueba ANOVA.

Respecto a la Tabla 4, el género más jugado por los participantes fue la estrategia, seguido de la acción y la aventura. En esta línea, los resultados muestran que los estudiantes que tienen un mayor nivel de conciencia social juegan principalmente a juegos de acción, estrategia o a ningún juego.

Tabla 4.

Resultados Descriptivos para las Variables Conciencia Social y Género del Juego.

Género del juego	N	M	DT
Acción	41	3,37	0,49
Aventura	42	3,18	0,41
Deporte	14	2,96	0,49
Estrategia	110	3,30	0,47
Ninguno	10	3,30	0,64
Rol	18	3,09	0,48

Nota. M = Media; DT = Desviación típica.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre el género preferido de los estudiantes y el nivel de conciencia social. En general, los resultados de este estudio muestran que los estudiantes de Educación Secundaria mostraron un nivel de conciencia social medio en comparación con otras investigaciones previas (Fernández et al., 2022). Asimismo, los hallazgos mostraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conciencia social en función del género del juego. Sorprendentemente, los estudiantes que mayores niveles de conciencia social mostraron jugaban

principalmente a juegos de acción, normalmente caracterizados por contener contenidos violentos. Estos videojuegos se han relacionado con conductas agresivas (Bartholow B. y Anderson C., 2002), por lo que, a pesar de que no hay estudios previos que muestren una relación entre el género del videojuego y el nivel de conciencia social, llama a la atención que estos jugadores sean los que presentan un mayor desarrollo de esta habilidad. Por tanto, los resultados de este estudio muestran que el género de acción parece no tener efectos negativos sobre los niveles de conciencia social.

Sin embargo, continúa siendo fundamental desarrollar la competencia digital entre los estudiantes para garantizar un uso seguro, responsable, crítico, saludable y sostenible de las tecnologías en términos generales (Asociación Española del Videojuego, 2022). Es importante que los jóvenes que sean conscientes y capaces de disociar la realidad de los propios juegos, es decir, que independientemente de que jueguen a videojuegos con escenas de guerra, disparos, asesinatos, robos, etc., en su vida cotidiana sigan siendo capaces de empatizar y mostrar solidaridad con las tragedias que ocurren en el mundo cada día.

El presente estudio también cuenta con algunas limitaciones que impiden la generalización de los resultados. De esta manera, el diseño descriptivo empleado en esta investigación no permite establecer relaciones causales. Asimismo, el uso de instrumentos que son autoinformes puede introducir también sesgos, aunque los instrumentos empleados en este estudio han sido ampliamente utilizados en investigaciones anteriores. La muestra es pequeña e incluye participantes provenientes de una sola provincia, lo que impide su generalización a otros contextos. Por lo tanto, las investigaciones futuras deberían incorporar diseños experimentales o cuasiexperimentales, así como métodos de investigación longitudinal, para examinar los efectos causales de las competencias sociales y emocionales en la satisfacción vital. Además, se sugiere que los estudios futuros consideren variables adicionales, como las actividades de ocio de los estudiantes, niveles de resiliencia, estrés, dinámica familiar, entre otros, para obtener una comprensión más completa de estos factores. También sería beneficioso ampliar la muestra para abarcar diversos entornos y contextos, mejorando así la validez de los resultados.

REFERENCIAS

- Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía (2019). *Las adicciones comportamentales en Andalucía*. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Junta de Andalucía.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Asociación Española de Videojuegos (2022). *La industria del videojuego en España en 2022*. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-DIGITAL.pdf
- Bartholow B., y Anderson C. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 283–290.
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., McBride, T., Fazel, M., Scott, S., Collishaw, S., Humphrey, N., Newsome, C., Waddell, S., & Freeman, G. (2021). Adolescent

- mental health. A systematic review on the effectiveness of school-based interventions. *Early Intervention Foundation, July*, 1–87. <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *2011 to 2021: 10 years of social and emotional learning in U.S. school districts*. CASEL. <https://casel.org/cdi-ten-year-report/>
- Fernández, F. D., Moreno, A. J., Marín, J. A., y Romero, J. M. (2022). Adolescents' emotions in Spanish education: Development and validation of the social and emotional learning scale. *Sustainability*, *14*(7), 3755. <https://doi.org/10.3390/su14073755>
- JASP Team. (2023). *JASP (Version 0.17.1)* [Computer software].
- Marco, C., y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, *35*(1), 57–69. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000100006>
- Martinez, L., Gimenes, M., y Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: a systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, *60*(5), 1083–1109. <https://doi.org/10.1177/07356331211053848>
- Quancai, L., Meng, C., y Kunjie, C. (2023). Social control and self-control: factors linking exposure to domestic violence and adolescents' Internet gaming addiction. *Frontiers in Psychiatry*, *14*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1245563>
- Riopel, M., Nenciovici, L., Potvin, P., Chastenay, P., Charland, P., Sarrasin, J. B., y Masson, S. (2019). Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: An overview and a meta-analysis. *Studies in Science Education*, *55*(2), 169–214. <https://doi.org/10.1080/03057267.2019.1722420>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., y Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, *30*(4), 344–360.
- Şalvarlı, Ş. İ., y Griffiths, M. D. (2019). The association between internet gaming disorder and impulsivity: a systematic review of literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *20*(1), 92–118. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00126-w>
- Stockdale, L., y Coyne, S. M. (2018). Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of Affective Disorders*, *225*, 265–272.
- World Health Organization (2024). *Gaming disorder*. Recuperado el 3 de enero, 2024 de <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder>

Políticas contra el acoso: casos prácticos

Beatriz Abellaneda
bam7@um.es
Universidad de Murcia
<https://orcid.org/0009-0004-7205-3598>
M Ángeles Hernández-Prados
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

Resumen

Las estrategias de protección ante la violencia entre estudiantes, originadas a raíz de los informes del Defensor del Pueblo, deben estar respaldadas por normativas de actuación. La Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000) aboga por la justicia restaurativa, que impone la obligación de reparar el daño causado. Esta premisa debe ser considerada al elaborar las normativas correspondientes. Este análisis evalúa si las propuestas institucionales de la Comunidad de Murcia (España) en relación con la victimización escolar (Protocolos AVE) cumplen con estas exigencias. Se seleccionaron los protocolos específicos y se llevó a cabo un análisis de contenido basado en descriptores y fases de actuación. En cuanto a los descriptores, se observa que las acciones específicas no incluyen al acosador, y la restitución no figura entre las consideraciones. El rol del psicólogo es asumido por el orientador. Los directores asumen la responsabilidad en primera instancia, mientras que el equipo de orientación cumple un papel asesor. Las fases de actuación abarcan la detección, intervención con los involucrados y sus familias, y el seguimiento. Respecto a la atención al acosador, se hace referencia a un documento que detalla medidas, principalmente sanciones punitivas. A pesar de que se menciona la necesidad de actuar en defensa de las víctimas, las propuestas no detallan recursos, acciones de protección, cambios de actitudes ni tampoco la restitución.

Palabras clave: acoso escolar, intervención, medidas preventivas, procedimientos normativos.

Policies against harassment: practical cases

Abstract

Protection strategies against violence between students, arising from the reports of the Ombudsman, must be supported by action regulations. The Law Regulating the Criminal Responsibility of Minors (5/2000) advocates restorative justice, which imposes the obligation to repair the damage caused. This premise must be considered when developing the corresponding regulations. This analysis evaluates whether the institutional proposals of the Community of Murcia (Spain) in relation to school

victimization (AVE Protocols) meet these requirements. The specific protocols were selected and a content analysis was carried out based on descriptors and action phases. Regarding the descriptors, it is noted that the specific actions do not include the harasser, and restitution is not among the considerations. The role of the psychologist is assumed by the counselor. Directors assume responsibility in the first instance, while the guidance team plays an advisory role. The action phases cover detection, intervention with those involved and their families, and follow-up. Regarding attention to the harasser, reference is made to a document that details measures, mainly punitive sanctions. Although the need to act in defense of the victims is mentioned, the proposals do not detail resources, protection actions, changes in attitudes or restitution.

Keywords: Bullying, intervention, preventive measures, regulatory procedures.

1. Introducción: indicios alarmantes

La obra "La educación encierra un tesoro" caracterizada por su enfoque metodológico único e impulsada por una comisión internacional de especialistas de diversas culturas presidido por Jacques Delors, plantea la educación como una utopía necesaria, explorando aspectos clave como la concepción educativa y las realidades socioculturales, políticas y económicas de finales del siglo XX., y aborda, en última instancia, la urgencia de trabajar para mejorar la convivencia en los centros educativos (Informe Delors, 1996). Pese a que esta obra no tiene la violencia escolar como temática epicéntrica, la reivindicación que realiza de los valores ciudadanos y su vinculación con los contextos educativos desde un enfoque sociocultural, lo sitúan como un punto de inflexión, pues tras este aviso, se incrementan, en distintas partes del mundo y de forma considerable, la diversidad de estudios llevados a cabo.

El Informe Coleman (1961) no se enfocó directamente en la violencia escolar, sino en la segregación y desigualdad, estableciendo una conexión significativa con el acoso escolar. Destacó disparidades en el acceso educativo, evidenciando que la raza y el estatus socioeconómico impactan la calidad educativa. Entornos desiguales pueden propiciar tensiones y conflictos, generando un terreno propicio para el acoso. Comprender estas desigualdades permite a educadores y responsables de políticas adoptar enfoques preventivos y correctivos en un esfuerzo más amplio por promover entornos equitativos y seguros. Esto contribuye a la creación de ambientes escolares inclusivos, minimizando la posibilidad de comportamientos perjudiciales como el acoso.

Algo similar sucedió anteriormente con el Informe Coleman (1961), ya que no se centraba directamente en la violencia escolar, sino en la segregación y desigualdad y cómo afecta al clima escolar, lo que permite establecer una conexión relevante con la problemática del acoso escolar. Este informe destacó las disparidades en el acceso a oportunidades educativas, evidenciando que factores como la raza y el estatus socioeconómico podían influir en la calidad de la educación recibida, de modo que, entornos educativos marcados por la desigualdad y la segregación pueden generar tensiones y conflictos entre estudiantes, proporcionando un terreno propicio para el acoso escolar. Al comprender las desigualdades y desafíos identificados por el Informe Coleman, los

educadores y responsables políticos pueden adoptar enfoques preventivos y correctivos para abordar el acoso escolar como parte de un esfuerzo más amplio por promover entornos equitativos, seguros, y ambientes escolares más inclusivos, donde se fomente el respeto mutuo y se minimicen comportamientos perjudiciales como el acoso.

Así pues, todo indicaba la creciente problemática en las relaciones sociales entre los estudiantes, dando lugar al conocido fenómeno del acoso escolar o "bullying". Esta problemática comenzó a investigarse más a fondo en los años 70 del siglo pasado. El interés en el ámbito científico y educativo no ha dejado de aumentar, abarcando líneas de estudio desde descripciones puramente observacionales hasta nuevos enfoques que buscan explicar aspectos importantes del fenómeno en relación con características personales, contextuales. Conscientes de que no podemos abordar todos ellos, traemos a colación los más reconocidos. El primer estudio significativo sobre acoso escolar fue desarrollado por Dan Olweus en la década de los setenta, evaluando las dinámicas escolares que propician el acoso, su prevalencia, la identificación de los roles involucrados (acosador, víctima, espectador). Este estudio sentó las bases para su definición, así como sus características, consecuencias y factores de riesgo; generó conciencia sobre la gravedad del problema e inspiró programas y políticas de intervención que buscan crear entornos educativos seguros y libres de acoso (Olweus, 1993).

Organizaciones como la OMS (2006), UNICEF (2014), junto con la OCDE (2018) y la Unión Europea, han expresado su preocupación por el aumento de suicidios entre niños y jóvenes. Se estima que cientos de miles de vidas se han perdido en todo el mundo, y la mitad de estos casos están relacionados con situaciones de acoso escolar. Se proyecta que esta tendencia continúe en aumento hasta el año 2025, y se espera que las pérdidas de vidas por esta razón superen las 850 mil muertes anuales. Esta cifra es significativamente mayor que las muertes causadas por conflictos bélicos.

Son relevantes los informes internacionales auspiciados por organismos como la Unesco (2017, 2019) donde en el primero enfatiza que la violencia en y alrededor de las escuelas, incluido el acoso, los ataques y las peleas físicas, afecta negativamente el proceso de aprendizaje y tiene consecuencias adversas para la salud física y mental. Advierte que ningún país puede lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad si los estudiantes enfrentan violencia en la escuela.

El informe "Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción" de Save the Children (Orjuela et al., 2016) parte de las directrices de organismos internacionales, como Naciones Unidas y el Consejo de Europa, para salvaguardar a los niños y las niñas contra cualquier forma de violencia, destacando el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que insta a los Estados a tomar medidas para proteger a los niños de la violencia, y el artículo 29, que subraya la responsabilidad de garantizar que la educación promueva el desarrollo personal y el respeto a los derechos humanos. Además, el informe se nutre de diversas Observaciones Generales que abordan la importancia de la calidad educativa, la no violencia y el interés superior del niño, resaltando que las medidas deben ser educativas, sustentadas en los principios de rehabilitación y justicia restitutiva; y no represivas, rechazando estrategias punitivas que victimizan a los niños y niñas.

En el panorama español destacan los informes nacionales del Defensor del Pueblo (2000, 2006) en los que se proponen medidas preventivas y correctoras a las administraciones, hasta ya alertan de este fenómeno en sus distintas investigaciones. El primero se enfocó en el maltrato entre compañeros por abuso de poder, conocido como bullying, abordando también otros aspectos relacionados con las relaciones personales en la comunidad escolar. El objetivo principal fue ofrecer una visión nacional de la incidencia de diferentes formas de abuso entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde la perspectiva de testigos, víctimas o agresores. Se buscaba determinar posibles variaciones en la incidencia según variables como género, curso, titularidad del centro, tamaño de la localidad y comunidad autónoma. Otros objetivos incluían la descripción de las características de los agresores, las circunstancias del maltrato, las reacciones de víctimas y testigos, y la percepción del profesorado sobre la incidencia del maltrato y otros problemas de convivencia en los centros educativos.

Mientras que en el segundo el objetivo general del estudio empírico se centraba en la comprensión detallada del fenómeno del maltrato entre compañeros en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Para alcanzar este propósito, se desglosaron objetivos específicos que abarcaban distintos aspectos del problema. Entre ellos se incluía la medición de la incidencia de diversas formas de maltrato, como el físico, verbal y social. Además, se buscaba obtener una descripción integral del problema desde las perspectivas de las víctimas, los agresores y los testigos. Otro objetivo importante del estudio era determinar los escenarios donde ocurrían las conductas de maltrato dentro de los centros educativos, explorar las estrategias de comunicación y resolución del conflicto utilizadas por los implicados, y analizar el papel del profesorado en la detección y resolución del problema. Además, se buscaba investigar la relevancia de diversas variables, como la edad, el nivel educativo, el género, el tamaño del entorno en el que se encontraba el centro y la titularidad pública o privada del mismo, y cómo estas podrían afectar al problema en sus diferentes dimensiones.

El estudio también se proponía comparar la información proporcionada por el alumnado con la de los jefes de estudios de los centros, con el objetivo de obtener una perspectiva más completa y contrastar los resultados obtenidos en la investigación actual con los del informe previo del Defensor del Pueblo-UNICEF en el año 2000. En conjunto, este enfoque exhaustivo buscaba arrojar luz sobre la complejidad y las distintas facetas del maltrato entre iguales en el ámbito educativo. Mientras que el segundo nos recopila en un único documento una abundancia de información cuantitativa procedente de dos extensas encuestas internacionales (la Encuesta Global de Salud Estudiantil (GSHS) y el Estudio de Comportamiento de la Salud en Niños en Edad Escolar (HBSC), que abarcan 144 países y territorios en todas las regiones del mundo), junto con una diversidad de otras encuestas a nivel mundial y regional. De manera innovadora, examina las tendencias y presenta los cambios en la prevalencia de violencia y acoso escolar a lo largo del tiempo, incorporando datos cualitativos sobre las estrategias nacionales que han resultado efectivas para abordar este grave problema. Esto busca entender los elementos que contribuyen a la disminución y prevención de la violencia en entornos escolares.

En este contexto, el modelo de Competencia Emocional propuesto por Saarni (1999) ha sido un

paradigma útil para analizar el papel de las emociones en experiencias tan perjudiciales como el bullying, ya que destaca la naturaleza contextual de la competencia emocional. Según la autora, las habilidades emocionales no deben entenderse como algo estable, sino en constante cambio. Es en la interacción individuo-contexto, y en función de la historia personal de los involucrados y los significados que han construido en esta historia, donde la competencia emocional adquiere relevancia y significado (Saarni, 2001). En este sentido, varios teóricos e investigadores señalan la importancia de la dimensión afectiva y moral en la regulación del comportamiento social de agresores y víctimas de bullying (Ahmed, 2001; Arsenio y Lemerise, 2004; Menesini et al., 2003; Ortega y Mora-Merchán, 1996; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Ttofi y Farrington, 2008). Aunque cada uno de estos estudios se basa en diferentes fundamentos teóricos, todos coinciden en que la forma en que somos capaces de reconocer y manejar nuestras emociones, expresarlas, reconocerlas en los demás y conectarnos afectivamente con ellos, modula la calidad de nuestras relaciones interpersonales y nuestra competencia en la vida intra e interpersonal.

Muchos de estudios analizados coinciden en señalar que el acoso escolar es un fenómeno presente, en mayor o menor medida, en todos los países examinados. Aunque la comparación de resultados resulta desafiante debido a la utilización de diferentes cuestionarios y metodologías, se pueden identificar patrones en relación con: el género, edad y los escenarios de abuso. Así pues, parece que los chicos están más involucrados en las dinámicas de acoso y con un papel mucho más activo y directo, mientras que en las chicas prevalecen los conflictos más sutiles y las estrategias indirectas; que el punto álgido se sitúa entre los 11 y los 14 años; y que el escenario del abuso durante la etapa de Primaria suele ser el patio de recreo, mientras que en Secundaria se registra un incremento en la frecuencia de situaciones en pasillos y aulas (UNESCO, 2017). Finalmente, como resultado de estos estudios, se materializa una normativa legislativa que aborda este tema en nuestro país, tal y como se muestra en el apartado siguiente.

2. Intervención estatal: estrategias de las administraciones para abordar el acoso escolar.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se aboga por la creación de entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces, resaltando la necesidad de contar con datos precisos y actualizados, como los proporcionados por este estudio. Al respecto, identificamos pautas establecidas por el Ministerio de Educación, respaldadas por normativas legales como la Ley Orgánica 1/1996 (modificada el 29 de julio de 2015), que proporcionan el marco legal para abordar situaciones de bullying. En esta línea la Fiscalía General del Estado detalla los protocolos de actuación ante situaciones de acoso escolar. Se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar en 2007, tras la promulgación del Real Decreto 275/2007. En las distintas comunidades autónomas se han ido desarrollando protocolos de actuación para que los profesores puedan tener unas directrices de actuación para intervenir mediante acciones preventivas respecto al acoso escolar, con ellos se pretende un espacio seguro de convivencia (Ramírez y Hernández, 2017). Como fin último del protocolo debe ser la restitución a la víctima, además de las medidas que corrijan esas actitudes como bien indica Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000).

Es incomprensible que, a pesar de los datos alarmantes sobre el acoso escolar en nuestro país, no

exista una ley a nivel estatal específica para abordar este fenómeno en el ámbito educativo. La única medida a nivel estatal que aborda el acoso escolar se encuentra contemplada en la Ley Orgánica del 4 de junio de 2021, la cual se centra en la protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Esta ley establece de manera explícita la obligación de que los centros educativos cuenten con protocolos de actuación para abordar indicios de abuso, maltrato y, de manera específica, situaciones de acoso escolar. Asimismo, se incluyen otras formas de violencia, como el ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión, y cualquier otra manifestación de violencia. La normativa busca proporcionar un marco integral para la prevención y abordaje de diversas formas de violencia que puedan afectar a la población estudiantil.

Centrándonos en la Región de Murcia encontramos que se ha desarrollado una normativa específica en relación con la respuesta ante la victimización escolar. Todas estas propuestas se encuentran detalladas en los protocolos AVE (Protocolos de apoyo inmediato y coordinado a las víctimas escolares), que fueron publicados en 2015.

2.1. Protocolos AVE

La educación en sentido amplio trasciende el saber, para situarse en el ser y en la convivencia como elementos esenciales del desarrollo humano. En palabras de Mendez (2015), “enseñar a comportarse está íntimamente relacionado con enseñar a convivir”. Antropológicamente, el ser humano es un ser social, necesitado del encuentro con el otro (García-Sanz et al., 2020). Ahora bien, cómo nos relacionamos, desde qué parámetros, es una cuestión mucho más complicada.

Se ha constatado que la prevención en los casos de acoso escolar suelen reducir los casos sobre un 20% en el caso de los agresores y respecto a los casos de acoso escolar han bajado alrededor del 16% (Gaffney et al, 2019). Así que el manejo de estos protocolos facilita la labor educadora en los centros escolares, dando una herramienta al profesorado para poder enfrentarse a diversas situaciones. La normativa comprende siete protocolos distintos, cada uno destinado a abordar situaciones específicas:

- a) *Atención a estudiantes víctimas de agresiones aisladas.* Una agresión aislada se define como cualquier comportamiento verbal o físico que ocasione un daño físico o psicológico a un estudiante del establecimiento educativo. Es crucial distinguir las agresiones aisladas de aquellas que podrían constituir acoso escolar. Este último se caracteriza, generalmente, por su persistencia en el tiempo, pudiendo involucrar actos específicos como agresiones físicas, amenazas, humillaciones, coacciones, insultos o incluso el aislamiento intencional de la víctima.
- b) *Apoyo a alumnos que experimentan acoso escolar.* El protocolo busca agilizar la respuesta del centro educativo ante situaciones de acoso escolar, abordando conductas como menosprecio, difamación, coerción, agresiones físicas o verbales, intimidación, amenazas, exclusión social, sustracciones y uso perjudicial de internet. Distinguir el acoso de incidentes aislados implica considerar la intención consciente de herir, la repetición de conductas y la desigualdad de poder. Se destaca la gravedad de las agresiones emocionales y psicológicas, especialmente la exclusión social. El acoso puede ser individual o grupal, siendo esta última más riesgosa, ya

que diluye la responsabilidad y puede tener un impacto devastador en la víctima debido al sentimiento de soledad inducido.

- c) *Intervención en casos de accidentes, emergencias o catástrofes.* Los percances, desgracias o sucesos desastrosos son eventos excepcionales que causan una destrucción considerable de propiedades y pueden dar lugar a la pérdida de vidas, lesiones físicas y sufrimiento humano. Tanto los desastres como los accidentes o emergencias generan un nivel elevado de estrés en los individuos de una sociedad o una parte de ella. Estos eventos provocan alteraciones y demandas que exceden los recursos usuales de respuesta de la comunidad educativa. Por lo tanto, además de la intervención inmediata en términos de protección y seguridad, se hace imprescindible llevar a cabo una intervención psicosocial para asistir a las víctimas.
- d) *Manejo escolar ante enfermedades de media o larga duración de los alumnos.* La enfermedad se posiciona como uno de los factores capaces de perturbar la trayectoria común del desarrollo de un menor. Cuando nos enfrentamos a una situación de enfermedad de duración media o prolongada, estamos tratando con un problema de salud que influye en las actividades diarias, se prolonga por más de seis meses y exige recursos específicos para asegurar la continuidad del proceso educativo. Igualmente, se puede considerar en esta categoría aquella enfermedad que se extiende por más de tres meses o que demanda hospitalización continua por más de un mes, con una intensidad lo suficientemente marcada como para interferir notablemente en las actividades habituales del estudiante.
- e) *Gestión del duelo en el ámbito educativo.* La pérdida cercana de un estudiante, profesor o familiar directo desencadena un proceso de duelo que puede tener un fuerte impacto emocional en los miembros de la comunidad educativa. Esta repercusión emocional puede afectar la vida diaria del centro educativo, por lo que se hace necesario llevar a cabo una intervención psicoeducativa. Esta intervención busca canalizar y abordar las emociones y sentimientos que surgen en los alumnos, permitiendo así un proceso de duelo considerado como normal y saludable. El propósito de este protocolo es proporcionar a los centros educativos las herramientas necesarias para ofrecer una respuesta adecuada a los estudiantes que experimentan de manera significativa la pérdida de seres queridos.
- f) *Intervención escolar frente a actos autolíticos.* Los actos autolíticos abarcan todas las acciones en las cuales un individuo pone en peligro directa o intencionalmente su propia vida, como intentos de suicidio, conductas autodestructivas y comportamientos de automutilación. Aunque el suicidio está incluido en estas acciones, el presente protocolo de intervención se enfoca exclusivamente en situaciones de intento o riesgo que no resultan en muerte, ya que en ese caso, el protocolo a seguir sería el relacionado con el fallecimiento y el duelo.
- g) *Atención a víctimas de conductas que atentan contra la libertad e identidad sexual.* Una forma de violencia contra la infancia que tiene repercusiones negativas en la vida de los niños afectados es aquella vinculada con comportamientos que vulneran su libertad e integridad sexual. Estas conductas involucran la imposición de comportamientos de naturaleza sexual por parte de una persona, ya sea un adulto o otro menor, hacia un niño. Estos actos se llevan a cabo en un contexto de desigualdad o asimetría de poder, generalmente mediante el engaño,

la fuerza, la mentira, la coacción o la manipulación

De acuerdo con la introducción, estos documentos tienen la finalidad de abordar "las diversas situaciones conflictivas que podrían surgir en un centro educativo" (CARM. Protocolos AVE, 2015: 3). Asimismo, se destaca que esta normativa constituye la referencia actual en relación con las problemáticas tratadas y brinda las primeras intervenciones sugeridas, tanto para los estudiantes afectados como para sus familias.

3. Aplicación de los protocolos en casos concretos de acoso escolar

En este apartado se analizan tres casos concretos de situación de acoso entre iguales en un Centro educativo concertado del centro de Murcia se encuentra ubicado en una zona residencial tranquila de Murcia, rodeada por áreas verdes y accesible desde las principales vías de la ciudad. La comunidad circundante se caracteriza por un nivel socioeconómico medio-alto y una diversidad cultural apreciable.

El centro educativo cuenta con una infraestructura moderna y funcional que prioriza la seguridad y comodidad de los estudiantes. Equipadas con tecnología de vanguardia, las aulas se complementan con laboratorios, salas de arte, espacios deportivos y áreas al aire libre para recreación. Ofreciendo una educación integral desde la etapa preescolar hasta la educación secundaria, el centro alberga actualmente a unos 500 estudiantes. El cuerpo docente, compuesto por más de 40 profesionales altamente calificados, se compromete con el desarrollo holístico de los estudiantes, impartiendo no solo materias curriculares, sino también programas de educación artística y deportiva, así como actividades extracurriculares.

La relación entre el centro educativo y las familias es fundamental, fomentando una comunicación abierta y activa mediante reuniones regulares, eventos culturales y participación de los padres en diversas actividades escolares. Siguiendo la normativa educativa nacional, el centro adapta sus reglamentos internos para crear un ambiente seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje. Los valores éticos, el respeto y la tolerancia son promovidos de manera constante.

En cuanto al horario, el centro sigue una estructura típica de jornada escolar, con clases matutinas y actividades extracurriculares por las tardes, buscando equilibrar el tiempo académico con el desarrollo personal y la participación en actividades complementarias. Se han dado casos de acoso escolar y recogemos algunos de ellos donde se ha tenido que intervenir poniendo en práctica el protocolo anteriormente comentado:

4.1. Primer caso: exclusión social

Descripción de la situación
Ana, una estudiante de 11 años actualmente matriculada en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (1º de la ESO), enfrenta un persistente y cruel acoso escolar que se centra en

la exclusión social. Vero, una joven destacada en el grupo, lidera de manera deliberada un esfuerzo para aislar a Ana del resto de la clase. Vero y sus compañeros activamente evitan la participación de Ana en cualquier actividad grupal, desde ignorar sus contribuciones en proyectos escolares hasta excluir a Ana de los juegos durante el recreo, así como omitirla en eventos sociales entre compañeros. Esta conducta excluyente es tan patente que genera una marcada dicotomía de "nosotros" contra "ella" en la dinámica de la clase.

Además de la exclusión, Vero y su grupo difunden rumores malintencionados sobre Ana. Comentarios crueles y burlas acerca de su apariencia, opiniones y vida personal circulan entre los demás estudiantes. Dentro del aula, los insultos y risas a expensas de Ana son constantes, contribuyendo a crear un ambiente hostil y desagradable. Esta situación resulta angustiante para Ana, quien experimenta la sensación de no contar con un lugar en la comunidad escolar y se ve afectada emocionalmente. Su autoestima se ve afectada de manera significativa, y la ansiedad y la tristeza la acompañan diariamente.

La persistente exclusión de Ana la lleva a evitar la escuela en la medida de lo posible. Esta circunstancia no solo repercute en la salud mental de Ana, sino que también afecta su rendimiento académico. La falta de apoyo y el ambiente hostil en el aula interfieren directamente en su capacidad para concentrarse y participar plenamente en las actividades escolares.

Protocolo de actuación

Ana, comenta en una tutoría tímidamente a su tutor lo que le está ocurriendo, tras ello: - El tutor lo pone en conocimiento del equipo directivo del centro a través del escrito pertinente. - Constitución inmediata del Equipo de Valoración en el centro formado por el Director, el Orientador y el profesor con el que más relación tiene Ana. - Recogida de Información: Se estudian los hechos, se recaba información con la máxima confidencialidad, observando zonas de riesgo, como patios, pasillos... y se levanta acta de las reuniones mantenidas tanto con el alumno presuntamente acosado, con los observadores no participantes, con los padres de Ana, y entrevista con Vero. A la vez se produce la vigilancia del profesorado y una comunicación cercana con Ana.

-Análisis y valoración de la información. El equipo directivo analiza la información recogida y se remite al director indicando que el dictamen ha sido que no se confirma la situación de acoso escolar.

Esa exclusión le ha afectado a Ana en una falta de autoestima total, siendo la autoestima a cómo nos valoramos y nos sentimos respecto a nosotros mismos, incluyendo la apreciación de nuestras capacidades, el orgullo por nuestros logros, y la vergüenza por nuestras limitaciones y fracasos. Esta

dimensión abarca el conjunto de emociones y evaluaciones que tenemos hacia nuestra propia persona. Investigaciones relevantes subrayan la importancia de mantener una autoestima positiva, la cual se asocia con el bienestar y la adaptación personal a lo largo de diferentes etapas de la vida, desde la infancia hasta la tercera edad. Varios estudios muestran relaciones significativas inversas entre la autoestima y aspectos como la sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, ideación paranoide como los de Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008). Por otro lado, se han encontrado relaciones positivas entre la salud mental y la autoestima, considerándola como un indicador crucial de la salud mental según diversos estudios (Watson, 1998).

4.2. Segundo caso: *bullying homofóbico*

Descripción de la situación
<p>Lucas, un chico de 14 años que está experimentando problemas relacionados con su identidad sexual en el entorno escolar. Lucas ha expresado de manera abierta su orientación sexual o su identidad de género, y como resultado, algunos de sus compañeros de clase han comenzado a burlarse y ridiculizarlo. Lucas ha compartido con sus amigos y compañeros de clase que se identifica como gay. Aunque ha tratado de ser auténtico y honesto consigo mismo, algunos de sus compañeros han respondido con actitudes homofóbicas y burlas. Han utilizado comentarios hirientes y estereotipos negativos relacionados con la identidad sexual de Lucas, lo que ha creado un ambiente hostil y poco acogedor para él en la escuela. Esta situación está afectando emocionalmente a Lucas. Se siente inseguro y angustiado por las burlas constantes y el rechazo por parte de algunos de sus compañeros. Aunque intenta mantenerse fuerte, la presión social y el acoso han comenzado a afectar su rendimiento académico y su bienestar emocional, dando traslado a su tutor en el seguimiento en alguna ocasión ha tenido pensamientos suicidas por la situación que está padeciendo.</p>

La preocupación sobre Lucas está más que justificada ya que la transmisión de sus ideas ha provocado que todo el profesorado lo observe y le haga seguimiento durante toda la jornada escolar. Como indican entre otros estudios el realizado por Luzuriaga (2020) en el que se observó que los pensamientos suicidas son más frecuentes en adolescentes varones. En conclusión, se establece una conexión entre el acoso escolar y la ideación suicida en los adolescentes, quienes pueden ser propensos a considerar la ideación suicida como una solución a los problemas sociales.

Protocolo de actuación

Juan, compañero de Lucas, avisa al tutor de lo que está ocurriendo. Informa sobre situaciones de acoso escolar, violencia de género o maltrato infantil con componentes homofóbicos o de identidad de género. La información se trasladará al director. El director recoge la notificación por escrito e inicia de inmediato el protocolo de acoso escolar, formando un equipo de valoración con el mismo, orientadora, tutor o profesor más familiarizado con el alumno. El director notifica la apertura del protocolo de acoso por razones homofóbicas o de identidad de género al Servicio de Inspección. También informa a las familias de los alumnos presuntamente implicados, aclarando que no se ha realizado ninguna valoración en el momento de la apertura del protocolo.

El equipo de valoración seguirá el protocolo general de acoso escolar entre compañeros disponible en el portal Educantabria. Se implementarán medidas específicas por ser un caso de homofobia:

- Comunicación a la familia: Se evalúa la situación familiar antes de informar a la familia de la víctima.
- Actuaciones con la víctima: Se proporciona un tutor/a personal, herramientas para comprender y enfrentar el acoso, y se establecerá un círculo protector de compañeros.
- Actuaciones con los acosadores: Desarrollo de programas y trabajos prácticos sobre diversidad sexual e identidad de género, junto con análisis y reflexión sobre las consecuencias de la homofobia y transfobia en la vida de los acosadores/as.
- Actuaciones con los observadores y el grupo-clase: Encuentros con personal.
- LGTB para reflexionar y debatir, e inclusión de temas relacionados con discriminación y odio en el currículo.

Se establecerán medidas de detección e intervención ante posibles casos de maltrato infantil por identidad de género y/o orientación sexual, utilizando indicadores del manual para la detección y notificación de situaciones de maltrato infantil.

4.3. Tercer caso: Trastorno alimentario

Descripción de la situación

La historia de Sofía, una adolescente de 13 años, refleja la complejidad y gravedad de su lucha contra la bulimia nerviosa, un trastorno alimentario que ha marcado profundamente su vida. Sus múltiples hospitalizaciones revelan la severidad de su situación y cómo esta afecta no solo su salud física, sino también su bienestar emocional y social. Desde una edad temprana, Sofía manifestó signos de preocupación por su peso y apariencia, influenciada por la presión social y estándares poco realistas de belleza. Estos factores, junto con experiencias personales, contribuyeron al desarrollo de una preocupación obsesiva por su imagen corporal. Inicialmente, experimentó episodios de atracones y purgas, seguidos por una profunda vergüenza y culpa. El patrón destructivo de la bulimia afectó gravemente la salud física de Sofía, generando desequilibrios electrolíticos y problemas gastrointestinales. Su peso fluctuaba significativamente, impactando su crecimiento y desarrollo normal. Además de los desafíos médicos, enfrentaba dificultades sociales en la escuela. El rechazo por parte de sus compañeros se intensificaba debido a la influencia de estándares poco realistas de belleza, exacerbando la marginación y el aislamiento.

Debido a la gravedad de su situación, Sofía fue hospitalizada en varias ocasiones, recibiendo atención médica y nutricional intensiva. Los profesionales de la salud mental trabajaron en conjunto para abordar tanto las complicaciones físicas como las causas subyacentes del trastorno. El tratamiento a largo plazo incluyó terapias cognitivo-conductuales, familiares y apoyo nutricional. La participación activa de sus padres fue fundamental para crear un entorno de apoyo en el hogar y facilitar su recuperación continua. La historia de Sofía destaca la importancia de un enfoque integral en el tratamiento de los trastornos alimentarios, abordando tanto los aspectos médicos como los emocionales.

Este caso subraya la necesidad de abordar los trastornos alimentarios con enfoques multidisciplinarios que incluyan intervenciones médicas, terapia psicológica y apoyo emocional a largo plazo. La recuperación de Sofía ilustra que, aunque el camino hacia la curación puede ser desafiante, con el apoyo adecuado, es posible lograr una mejora significativa en la calidad de vida. Como así lo apoyan estudios tales como los resultados del metaanálisis de Vergara (2023) donde se resaltan la conexión clara entre el acoso escolar y la aparición de trastornos de la conducta alimentaria. Es crucial implementar programas de intervención que se centren en la prevención y manejo tanto del acoso como de los trastornos alimentarios.

Protocolo de actuación

El enfoque del protocolo se divide en dos perspectivas: prevención e intervención. La prevención se centra en la identificación temprana de signos de alerta, mientras que la intervención se realiza a través de orientación y apoyo, con la posibilidad de adoptar medidas académicas y derivar al estudiante a tratamiento especializado.

El proceso se inicia mediante la identificación de signos por parte del estudiante, compañeros, personal académico o externo al centro, siendo en este caso su padre quien da aviso a su tutor. El

Servicio de Orientación realiza una primera evaluación y decide las acciones a tomar, que pueden incluir medidas académicas y comunicación con los padres. La intervención directa con el estudiante implica concientización sobre el trastorno, evaluación de acciones a tomar, información sobre recursos de apoyo, orientación sobre técnicas de control de estrés y ansiedad, y consideración de medidas académicas extraordinarias.

El seguimiento del caso incluye el contacto regular con el estudiante, informes sociosanitarios, y comunicación con figuras externas, siendo el padre. Este enfoque integral busca abordar los trastornos de la conducta alimentaria de manera efectiva, considerando tanto el bienestar académico como la salud física y mental del estudiante. La estudiante lleva más de un año asistiendo a clase de manera muy irregular debido a las continuas hospitalizaciones.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se hace necesario, como se ha puesto de manifiesto reiteradamente en este trabajo, la activación de protocolos de actuación que son activados, lo más tempranamente posible, en la identificación de casos concretos de acoso entre iguales. Sin cuestionar la necesidad y alcance de los mismos, se estima oportuno la complementariedad de iniciativas que además de poner freno al problema, contribuyan al desarrollo ético moral de las personas, previniendo el acoso antes de que suceda. En este sentido, la promoción de valores éticos como el respeto, la empatía y la tolerancia puede contribuir a crear un ambiente escolar donde el acoso sea menos probable. Así pues, la pedagogía adquiere significado pleno al reconocer que la alteridad, imbuida de perspectivas antropológicas y éticas que implica reconocer y acoger al otro, es esencial (Hernández-Prados, 2020), y puede ser un posicionamiento clave para fomentar la convivencia pacífica y reducir la incidencia del acoso escolar.

Por otra parte, como indica Merayo (2013) las relaciones y experiencias en la familia, escuela y barrio son cruciales para el desarrollo integral de niños y adolescentes, aunque la convivencia humana a menudo conlleva conflictos que afectan los ambientes seguros. Un conflicto de gran preocupación social es la violencia o acoso escolar entre estudiantes. La creciente conciencia pública y la participación de los medios de comunicación han llevado a una acción más coordinada entre las administraciones públicas, las familias y los docentes. Se está llevando a cabo un esfuerzo significativo en la creación de programas preventivos y de resolución de conflictos.

Así las medidas de protección contra la violencia entre estudiantes, inspiradas en los informes del Defensor del Pueblo, deben enfocarse en normativas de actuación, y la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000) aboga por la justicia restaurativa, que implica reparar el daño causado (Cerezo, 2019). Por ello, las oportunidades para mejorar las relaciones dentro de la comunidad educativa surgen al establecer normas de convivencia y respetarlas en un marco definido, siendo este un elemento crucial que impacta directamente en la calidad de la educación (Torres, 2002).

Está claro que resulta importante abordar este problema mediante la implementación de programas educativos, políticas escolares claras contra el acoso y fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso.

La colaboración entre padres, educadores y estudiantes también es esencial para crear un entorno seguro y propicio para el aprendizaje. La legislación actual se queda corta para abordar un problema que genera mucho sufrimiento para los alumnos que la padecen. Aún faltan herramientas para poder abordarla de manera más satisfactoria.

REFERENCIAS

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*, 75(4), 987-1002.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cerezo Ramírez, F., y Rubio-Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113–126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Cerezo Ramírez, M. F. (2019). Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar: análisis de una normativa institucional. *Revista de psicología y educación*.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z., Inoue, T. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2014). SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: Descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 319-328.
- Harris, N. (2001). Shaming and shame: Regulating drink-driving. *Shame management through reintegration*, 32, 763.
- Hernández-Prados, M. Á. (2020). La otra educación moral. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 18-23. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.970>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil
- Lloria García, P. (2022). La LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia y la transformación del código penal. Algunas consideraciones. *IgualdadES*, (6). <https://doi.org/10.18042/cepc/lgdES.6.09>
- Luzuriaga Figueroa, D.A., (2020). Acoso escolar y su relación con pensamientos suicidas en adolescentes. [Título profesional, Universidad Católica de Cuenca]. Repositorio digital de la

Universidad Católica de Cuenca. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/11010>

- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive behavior: official journal of the international society for research on aggression*, 29(6), 515-530.
- Merayo, M. D. M. (2013). *Acoso escolar*. CEAPA.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful School*.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J.A., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción. Save the Children.
- Ortega, R., y Mora-MerchÁN, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 8(3), 5-18.
- Ortega Ruiz, R., Sánchez Jiménez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14 (Extra 1), 37-49. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7960>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Torres Sáez, A. (2002). *Mejorando la convivencia en los centros*. Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(4), 352-368.
- UNESCO. (2017). School violence and bullying: global status report. *Simposio Internacional sobre la Violencia y el Acoso en la Escuela: de los datos a la acción*. <https://doi.org/10.54675/POIV1573>
- UNESCO, I. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. *UNESCO Digital Library*.
- UNICEF (2014). Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children. Nueva York: UNICEF.
- Vergara-Castiblanco, J. D. (2023). *Historias de vida del acoso escolar: una experiencia de investigación cualitativa en secundaria y bachillerato*. *Puriq*, 5, e506-e506. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.506>
- Watson, D. C. (1998). The relationship of self-esteem, locus of control, and dimensional models to personality disorders. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 399.
- World Health Organization. (2006). *Prevención del suicidio: recurso para consejeros*.

Competencias digitales docentes. Análisis comparado

María Lumeras Soler
<https://orcid.org/0000-0001-5395-6477>
Universidad de Murcia. Estudiante de doctorado
maria.lumeras@um.es

María Ángeles Hernández Prados
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>
Universidad de Murcia. Profesora titular del departamento de Teoría e Historia de la Educación
mangeles@um.es

RESUMEN

La globalización ha impulsado la expansión de las tecnologías a nivel mundial, generando una creciente demanda de conocimiento e información en la sociedad debido a la abundancia de datos disponibles. La enseñanza no es una excepción, ya que las tecnologías se han convertido en una necesidad social en este ámbito. En este contexto, la educación busca constantemente innovar e incorporar aprendizajes relevantes para el siglo XXI, con el objetivo de formar individuos íntegros y participativos en la sociedad. La competencia digital se ha vuelto esencial tanto para los ciudadanos como para los docentes, quienes son modelos y guías para los estudiantes. Por lo tanto, se ha prestado especial atención al desarrollo de competencias digitales docentes mediante la creación de marcos de formación inicial y continua para educadores de todas las etapas. Este trabajo cualitativo compara y analiza los marcos de referencia de la competencia digital docente, incluyendo el DigCompEdu, MRCDD y el ya desestimado MCCDD. Se examinan los cambios realizados por el MRCDD para cumplir con la legislación educativa española y alinearse con estándares internacionales, basándose en el DigCompEdu.

Palabras clave: competencia digital docente en España, formación docente y del alumnado, marco competencial, tecnologías.

Teachers' digital competences. A comparative analysis

Abstract

Globalization has driven the worldwide expansion of technologies, leading to an increasing demand for knowledge and information in society due to the abundance of available data. Education is no exception, as technologies have become a social necessity in this field. In this context, education continually seeks to innovate and incorporate relevant learnings for the 21st century, aiming to shape individuals who are integral and participative in society. Digital literacy has become essential for both citizens and teachers, who serve as models and guides for students. Therefore, special attention has been paid to the development of teachers' digital competencies through the creation of initial and ongoing training frameworks for educators at all levels. This qualitative work compares and analyzes the reference frameworks of digital teaching competence, including DigCompEdu, MRCDD, and the now obsolete MCCDD. It examines the changes made by MRCDD to comply with Spanish educational legislation and align with international standards, based on DigCompEdu.

Keywords: Digital competence for teachers in Spain, teacher and student training, competence framework, technologies.

1. Introducción

Vivimos en una sociedad cada vez más globalizada e individual, marcada por el crecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los cánones neoliberales de calidad, eficacia y eficiencia. La globalización, concebida como un proceso bidireccional que abarca cambios económicos y va más allá de meros aspectos económicos al influir en diversas prácticas locales que afectan a las prácticas universales (Smith, 2018).

Son múltiples los cambios que se introducen en todas las esferas sociales, hasta el punto de denominarse sociedad de la información caracterizada por la predominancia de las TIC o del conocimiento, situando el énfasis en la creación del mismo y no tanto en la herramienta. Los rasgos señalados por Trejo-Delarbre (2006) son la exuberancia de información, la desigualdad o brecha digital, la rápida difusión de los contenidos, la omnipresencia de las redes y medios de comunicación, la ubicuidad, instantaneidad-inmediatez, el zapping como el paso rápido por el contenido, etc. En cualquier caso, estos cambios afectan a la forma de conocer, aprender y convivir con los otros en el entorno social, generando la necesidad de repensar la educación de las nuevas generaciones y la necesidad de formar a los docentes para enfrentar estos desafíos (Navarro-Angarita et al., 2018).

No cabe duda, a pesar de ser denominados los estudiantes como la e-generación, del protagonismo docente en el proceso de integración de los cambios que promueven las nuevas normativas. Finalmente ellos son los responsables de hacer viable en los centros escolares lo que anuncia la nueva ley educativa de turno. En el caso específico que nos ocupa, la integración TIC en el aula y desarrollo de la competencia tecnológica en el alumnado, requiere el dominio de las competencias digitales que se establece para el docente, ya que de lo que no se sabe o se tiene como habilidad no se puede enseñar.

2. La Competencia Digital Docente

De acuerdo con la Comisión Europea (2018), las competencias digitales y tecnológicas son una de las ocho competencias básicas con las que formarse desde los primeros años y a lo largo de la vida, de manera que se corresponden con un punto elemental de la formación del profesorado para incurrir en la calidad educativa y al considerarse una innovación (García-Ruiz et al., 2023). De tal forma que la educación siga su camino y no cese en ningún periodo, aportando capacidades y competencias con las que aprender a vivir, a hacer y a ser en la sociedad (Lumeras-Soler et al., 2021). En cuanto a su definición, la Competencia Digital Docente es aquella capacidad del profesorado con la que emplear y gestionar, en concreto, busca, analiza, ordena, planifica, produce información y saber, permite comunicar esta información por medio del uso de las tecnologías con seguridad y siguiendo rigurosamente la ética, al igual que asume aquellas problemáticas técnicas que se puedan dar (INTEF, 2017). Otra forma de conceptualizarla es como la integración de aquellos saberes, actitudes, habilidades y destrezas usadas durante su labor profesional junto al empleo de las tecnologías digitales para resolver problemas durante el proceso educativo (GTTA y INTEF,

2022). En este sentido, es importante destacar que la competencia digital no solo es relevante para el mundo digital actual, sino que también se caracteriza por su naturaleza global, ubicua y coherente. Además, es una habilidad que se puede entrenar y que requiere una formación permanente.

Si se pone el foco en la formación de los docentes para el uso de las tecnologías, se puede encontrar el modelo de integración TPACK propuesto por Mishra y Koehler (2006) y basado en la teoría de Shulman (1986) sobre el Conocimiento Pedagógico del contenido. Este modelo se relaciona con la disponibilidad de tecnologías y los conocimientos y habilidades del docente para integrar dichas herramientas en la enseñanza (Area y Adell, 2021). Por lo que requerirá de unos conocimientos y una experiencia real para incorporarlas a las aulas que conlleve el entendimiento y acomodación por el profesorado (Koehler y Mishra, 2009). Al respecto, los componentes clave del modelo son tecnología, pedagogía y contenido, estos están vinculados e interaccionan entre sí, siendo la clave del modelo (Mishra y Koehler, 2006).

Con respecto a los conocimientos, son Conocimiento del Contenido (CK), Contenido Pedagógico (PK), Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), Conocimiento de la Tecnología (TK), Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK), Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPK), Conocimiento Tecnológico, Pedagógico del Contenido (TPACK) (Koehler y Mishra, 2009). Este último se puede relacionar con poseer de forma íntegra y estar completamente formado para el uso de las tecnologías y enfocado hacia las bases de una enseñanza eficaz con estas. Por lo que el docente debe desarrollar los tres factores y sus interacciones para implementar las tecnologías de manera flexible.

Por otro lado, Kirschner y Davis (2003) se centran en las competencias que se han de comprender e integrar como buenas prácticas en la formación inicial y continua de los docentes. Estas se corresponden con “la competencia para el uso personal de las TIC”, “la competencia para hacer uso de las TIC como herramientas de la mente”, “dominar una serie de paradigmas educativos que hacen uso de las TIC”, “competencia para uso de las TIC como una herramienta de la enseñanza”, “dominar una variedad de paradigmas de evaluación que hacen uso de las TIC”, “comprender la dimensión política del uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje” (p. 145).

En cambio, Falcó Boudet (2017) destaca las competencias correspondientes al Marco Común de la Competencia Digital Docente (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad resolución de problemas) y, a su vez, añade a estas una sexta competencia como es la “utilización de materiales en soporte digital fines didácticos” (p. 75). Esta se relaciona con la evaluación de aquellos recursos y materiales digitales pertinentes y adecuados a los objetivos educativos, estando el diseño de estos estrechamente relacionado con los objetivos o no, pero con un propósito pedagógico (Falcó Boudet, 2017).

Por su parte, Gutiérrez-Martín et al. (2022) en su estudio diferencia entre las competencias de los docentes en materia de TIC y la Alfabetización mediática e informacional. El primer grupo de competencias se corresponde con el Modelo propuesto por UNESCO (2019), el cual

está conformado por dieciocho competencias y seis dimensiones sobre la práctica laboral del docente y tres de los usos educativos de las tecnologías (UNESCO, 2019). Con respecto a las dimensiones, son la “comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas”, “currículo y evaluación”, “pedagogía”, “aplicación de las competencias digitales”, “organización y administración”, “aprendizaje profesional de los docentes” (Gabarda et al., 2021; UNESCO, 2019, p. 20).

2.1. Marco normativo español

Conforme al marco normativo, en este momento en España se recoge el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD), anteriormente precedido por el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD), que fue desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en el 2017. Este marco se corresponde con una modificación de otros modelos como el Marco Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1. (DigComp) y del Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) (Ferrari, 2013; Redecker, 2020). Dicho modelo se encontraba compuesto por 21 competencias dentro de las cinco áreas: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas; junto con los niveles de concreción básico (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1 y C2) (García Zabaleta et al., 2021; INTEF, 2017). Mientras que su finalidad iba dirigida a detectar aquellos requisitos formativos en los docentes conforme a la Competencia Digital y acreditarles un nivel competencial por medio del Portafolio de la Competencia Digital Docente a aquellos profesores que están en activo y formándolos a lo largo de la vida (INTEF, 2017).

Tras la situación causada por el COVID-19, se conviene y se rediseña este marco competencial, por lo que se publica el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente en la Resolución de 2 de julio de 2020. Este tiene como objetivo hacer constar los conocimientos y experiencias llevadas a cabo, al igual que busca la edificación de un Espacio Europeo de Educación para 2025 y, por esto, hace una adaptación más cercana al Marco de Competencias Digitales para los educadores (DigCompEdu) (GTTA) y INTEF, 2022). Con el propósito de conformar un entorno donde coexistan diversos marcos competenciales para lograr la unión entre los países europeos con respecto a la Competencia Digital en base a la cooperación y la estimación de titulaciones en el Espacio Europeo de Educación (GTTA y INTEF, 2022).

Asimismo, es interesante tener en cuenta que el MRCDD se corresponde con una adaptación del DigCompEdu a la legislación educativa española, a la Ley Orgánica 2/2006 y Ley Orgánica 3/2020.

Tabla 1.
Evolución del marco de Competencia Digital Docente en España

Áreas	
MCCDD	MRCDD
Información y alfabetización informacional	Compromiso profesional
Comunicación y colaboración	Contenidos digitales
Creación de contenidos digitales	Enseñanza y aprendizaje
Seguridad	Evaluación y retroalimentación
Resolución de problemas	Empoderamiento de los estudiantes
	a competencia digital del alumnado

Como principal diferencia entre ambos marcos se encuentra el cambio de las áreas. En el MRCDD las áreas comparten el nombre con el modelo DigCompEdu. Asimismo, comprende veintitrés competencias en seis áreas, ante la adición del punto 1.5 en el área de compromiso profesional sobre la protección de los datos personales, la privacidad y de los derechos de los individuos (GTTA y INTEF, 2022; Resolución de 4 de mayo de 2022). De igual modo, este marco junto al anterior posee los mismos niveles de concreción antes mencionados (básico, intermedio y avanzado).

En otro orden de ideas, el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) se corresponde con una alternativa del modelo DigComp. Este modelo tiene la finalidad de atender la capacitación del profesorado de los Estados miembros para el avance de la calidad e innovación en la enseñanza (Redecker, 2020). Hay que resaltar que abarca a los docentes de todos los niveles educativos de la enseñanza formal, no formal e informal, así como incluye a la enseñanza inclusiva y no presenta discrepancias en la titularidad de los centros educativos. En este se contemplan seis áreas con veintidós competencias de carácter profesional y pedagógico del profesor y las competencias del propio alumnado, a su vez, sigue el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) al plantear los niveles A, B y C (básico, intermedio y avanzado) (Area y Adell, 2021; Asenjo y Asenjo, 2021; Redecker, 2020). Estas etapas se pueden destacar como novel y explorador (A1 y A2), integrador y experto (B1 y B2), líder y pionero (C1 y C2). Es más, este marco se inscribe como un manual para orientar a los docentes en su autoevaluación de la competencia digital y favorecer el avance de dicha competencia (Redecker, 2020; Borden et al., 2023).

3. Análisis comparado de las competencias docentes en DigCompEdu y MRCDD

En lo que se refiere a Compromiso profesional del DigCompEdu, se compone de cuatro competencias, según refleja la Tabla 2. Dichas competencias se dirigen al uso de las tecnologías para comunicarse y mantener el contacto con otros profesionales, las familias, los alumnos/as y otros agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza. Asimismo, se trata el uso de las tecnologías digitales en tareas para formar a los docentes y los centros educativos (Redecker, 2020). En cuanto al MRCDD, cambia y adapta el nombre de las competencias señaladas por el DigCompEdu. Este añade una quinta competencia como es protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital. En esta área se enfoca en el uso digital en la coordinación, la interacción y la colaboración, al igual que la intervención dentro de los entornos educativos con otros profesionales y agentes educativos, el progreso laboral, la preservación de aquella información y datos vulnerables, la evolución de desempeño profesional con la autoevaluación y reflexión del mismo, al igual que el aseguramiento y la tranquilidad del alumnado (GTTA y INTEF, 2022).

Tabla 2.
El compromiso profesional según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Compromiso profesional	1.1. Comunicación organizativa	1.1. Comunicación organizativa
	1.2. Colaboración profesional	Participación, colaboración y coordinación profesional
	1.3. Práctica reflexiva	1.3. Práctica reflexiva
	1.4. Desarrollo profesional continuo (DPC) a través de medios digitales	Desarrollo profesional digital continuo (DPC)
		5. Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital

En lo que respecta al área de Contenidos digitales, ambos marcos están formados de tres competencias como se muestra en la Tabla 3. Se hace una modificación en el MRCDD de los nombres de dos de las competencias recogidas en el DigCompEdu. En cuanto al DigCompEdu, se refiere al procedimiento de búsqueda, elección, ajuste y creación de contenidos y materiales educativos de carácter digital, así como la compartición de estos materiales (Redecker, 2020). De forma bastante similar, el área en el MRCDD está encaminada hacia el empleo, creación de contenido educativo digital y la adaptación de estos contenidos realizada por el maestro y su difusión (GTTA y INTEF, 2022).

Tabla 3.
Los contenidos digitales según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Contenidos digitales	2.1. Selección de recursos digitales	Búsqueda y selección de contenidos digitales
	Creación y modificación de recursos digitales	Creación y modificación de contenidos digitales
	2.3. Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales	2.3. Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales

Conforme al área de Enseñanza y Aprendizaje, solo hay cambios en la competencia 3.3. que pasa de Aprendizaje colaborativo en el marco DigCompEdu a Aprendizaje entre iguales dentro del MRCDD. En la descripción de ambos marcos se dirige a la gestión, planificación y coordinación de los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del uso de las tecnologías digitales (GTTA y INTEF, 2022; Redecker, 2020).

Tabla 4.
Enseñanza y aprendizaje según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Enseñanza y aprendizaje	3.1. Enseñanza	3.1. Enseñanza
Asesoría y apoyo en el aprendizaje		Asesoría y apoyo en el aprendizaje
3.3. Aprendizaje colaborativo		3.3. Aprendizaje entre iguales
3.4. Aprendizaje autorregulado		3.4. Aprendizaje autorregulado

De acuerdo con la evaluación y retroalimentación, tanto en el DigCompEdu como en el MRCDD se comprenden tres competencias. En el área de este segundo se introducen cambios en el nombre de dichas competencias, es decir, se modifica el punto 4.2. de Analíticas de aprendizaje a Analíticas y evidencias de aprendizaje; al igual que el punto 4.3. se simplifica el nombre de Retroalimentación, programación y toma de decisiones a Retroalimentación y toma de decisiones. Esta área se centra en el uso de las tecnologías digitales y diversas estrategias

para lograr avanzar en la evaluación y en el progreso de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, con lo que favorecer una mejora del propio procedimiento de evaluación (Redecker, 2020; GTTA y INTEF, 2022).

Tabla 5.
La evaluación y retroalimentación según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Evaluación y retroalimentación	4.1. Estrategias de evaluación	4.1. Estrategias de evaluación
	4.2. Analíticas de aprendizaje	ticas y evidencias de aprendizaje
	4.3. Retroalimentación, programación y toma de decisiones	roalimentación y toma de decisiones

El área de Empoderamiento de los estudiantes está cimentada en tres competencias, siendo la 5.2. la que cambia su denominación en el MRCDD, pasando de personalización a Atención a las diferencias personales en el aprendizaje. En cuanto a su descripción de la dimensión, se centra en el uso de las tecnologías para obtener la participación activa de manera inclusiva de todo el alumnado y se comprenden principios como la atención e individualización de la enseñanza del alumnado. Incluso se destaca el uso de las tecnologías digitales y sus posibilidades junto con estrategias didácticas apropiadas para las características del alumnado (GTTA y INTEF, 2022; Redecker, 2020).

Tabla 6.
El empoderamiento de los estudiantes según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Empoderamiento de los estudiantes	5.1. Accesibilidad e inclusión	5.1. Accesibilidad e inclusión
	5.2. Personalización	5.2. Atención a las diferencias personales en el aprendizaje
	3. Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje	3. Compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje

En cuanto al Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, así es como se denomina dentro del DigCompEdu, mientras que en el MRCDD se cambia por el alumnado para acercarse más al lenguaje empleado a nivel nacional. Esta se compone de cinco competencias que, como bien se puede ver en la tabla 7, son denominadas de forma diferente en ambos marcos competenciales. El 6.1. Información y alfabetización mediática en DigCompEdu frente a Alfabetización mediática y en tratamiento de la información y de los datos según MRCDD; el 6.3. Creación de contenido digital pasa a ser Creación de contenidos; el 6.4. cambia de uso responsable a Uso responsable y bienestar digital; mientras que el 6.5. Solución de problemas digitales se convierte en Resolución de problemas. En cuanto a la descripción de Desarrollo de la competencia digital del alumnado, se relaciona con formar a los alumnos/as para que usen y manejen las tecnologías dentro de tareas como la búsqueda de información, la participación digital en la sociedad, la comunicación, la creación de contenidos, la resolución de problemas, el aseguramiento de la privacidad y de la salvaguarda, es decir, pone el foco en la adquisición y avance de las competencias digitales de los alumnos/as a través de otras competencias pedagógicas (GTTA y INTEF, 2022; Redecker, 2020).

Tabla 7.

El desarrollo de la competencia digital de los estudiantes/ desarrollo de la competencia digital del alumnado según DigCompEdu y MRCDD

Áreas	DigCompEdu	MRCDD
Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes/	Información y alfabetización mediática	6.1. Alfabetización mediática y en tratamiento de la información y de los datos
Desarrollo de la competencia digital del alumnado	Comunicación y colaboración digital	Comunicación y colaboración digital
	6.3. Creación de contenido digital	6.3. Creación de contenidos
	6.4. Uso responsable	Uso responsable y bienestar digital
	Resolución de problemas digitales	6.5. Resolución de problemas

En lo concerniente al docente de Educación Infantil, emplea las tecnologías para la planificación, organización, administración, gestión de la enseñanza y el diseño de actividades educativas con tecnologías con más frecuencia que otras tareas (Marín-Suelves et al., 2022). Hay que poner el foco en el diseño de actividades en esta etapa, ya que comprende actividades de motivación o iniciales, rutinas, transición, asociadas a la metodología por

rincones o experienciales manipulativas, sensoriales y de investigación, entre otras, que buscan el desarrollo integral y global del niño por medio de aprendizajes significativos (Ruiz-Rey et al., 2018). Es más, favorecen el desarrollo de la competencia digital en el alumnado (García-Zabaleta et al., 2021).

De igual modo, la búsqueda, selección y clasificación de información en la red también son otras de las competencias que los docentes de Educación Infantil ponen en práctica en mayor medida (García-Zabaleta et al., 2021). Asimismo, hay que destacar que el diseño y elaboración de contenidos y materiales digitales es una de las competencias que los docentes exponen como relevante, al igual que la adaptación de ciertos contenidos y recursos digitales con lo que atender a las necesidades y características de los alumnos (Marín-Suelves et al., 2022). A su vez, la colaboración, cooperación y comunicación entre docente puede ser uno de los más extendidos a través del uso de los móviles, redes sociales, mensajería instantánea y/o videoconferencias para estar en contacto con otros profesionales, agentes educativos y las familias (Cañete y Castillo, 2023; Guillén et al., 2022). De manera similar, la evaluación es otra de las actividades que los docentes utilizan las tecnologías, ya que se convierte en una actividad formativa del alumnado con la que motivar al alumnado y proporcionarle feedback (Ruiz-Rey et al., 2018).

4. Conclusiones y tendencias futuras

En estos tiempos de cambio social, donde las tecnologías han ganado un lugar prominente y las personas buscan obtener información para convertirla en conocimiento, impulsados por la globalización y el surgimiento de las Sociedades de la Información y del Conocimiento, se hace necesario desarrollar competencias que fomenten el uso de las tecnologías por parte de los ciudadanos y para su participación en la sociedad. En este sentido, la educación en todos los niveles se ha dedicado a formar a todos los individuos, especialmente a los docentes, puesto que son un verdadero referente social, cultural y digital, lo que permite que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias digitales para un uso responsable (Gabarda et al., 2021).

Desde las políticas y las instituciones internacionales se ha buscado crear marcos referenciales de competencia digital dirigidos a todos los componentes sociales y a los docentes que precisan estas materias, a pesar de ello, no hay un modelo único. Incluso diferentes autores presentan variedad de opiniones y han propuesto competencias y habilidades con las que perfeccionar el conocimiento y la capacitación del propio docente, como es el caso de Kirschner y Davis (2003), Koehler y Mishra (2009) y Falcó Boudet (2017). De estos autores se puede destacar a Mishra y Koehler (2006) con su aportación centrada en las interacciones entre el contenido, pedagogía y tecnología, aclarando que las relaciones formadas de estos tres componentes son necesarias para que se dé un desempeño docente óptimo con tecnologías dentro de la enseñanza.

Por otro lado, de los marcos nombrados se puede destacar el DigCompEdu como uno de los más extendido entre los Estados miembros y de este surge el MRCDD a nivel nacional, siendo

una forma de autoevaluación para el docente. Este último modelo busca comprender todos los aspectos relacionados con las tareas y actividades realizadas por los profesores de todas las etapas educativas en veintitrés competencias en seis áreas, las cuales se consideran necesarias para el avance de la enseñanza del alumnado y para facilitar que ellos también logren estas competencias para su progreso educativo en las siguientes etapas, así como su incorporación y participación social y laboral futura.

De vuelta con el profesorado, de estas competencias y áreas introducidas por el marco le dan una mayor relevancia o emplean con menor dificultad algunas de ellas, como es el caso de la búsqueda y selección de recursos y aquellas tareas relacionadas con la planificación y organización de la enseñanza, como el diseño de actividades con el uso de las tecnologías, la colaboración y comunicación con las familias y otros profesionales, debido a que son actividades más frecuentes, que ya se encuentran en su cotidianidad o por la pertinencia que tienen dentro de su labor docente (Cañete y Castillo, 2023; Guillén et al., 2022). Se debe matizar que esto no es una generalización, sino que en base a los resultados de estos autores estas son las actividades donde los docentes hacen un mayor uso de las tecnologías y de acuerdo con el grado competencial que disponen, aunque es evidente que el contexto, el alumnado, el género, la edad, su formación inicial y permanente y sus motivaciones van a ser factores determinantes.

En cuanto a las futuras tendencias, sería interesante estudiar la idoneidad de estos marcos para los docentes de las diferentes etapas y cuáles de estos se adaptan mejor, al igual que el estudio de las guías docentes de los cursos de formación de los Centro de Profesores Recursos y sus equivalentes en las otras comunidades autónomas.

Referencias

- Álvarez-Uria, A., Garay, B., y Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Asenjo, J. T., y Asenjo, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: Variaciones tras el confinamiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 174-189. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29032>
- Borden, Y., Lores, B., Usart, M., y Colobrans, J. (2023). Competencia digital y formación profesional en España: Análisis documental sobre su regulación, propuestas y recomendaciones. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 26,

- 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2023.i26.1204>
- Cañete, D. L., y Castillo, J. M. (2023). Necesidades formativas en competencia digital del profesorado de instituciones educativas de Paraguay. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 7(1), 143-161. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp143-161>
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Espacio Europeo de Educación. <https://education.ec.europa.eu/node/1497>
- Falcó Boudet, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- Gabarda, V., García Tort, E., Ferrando, M. de L., y Chiappe, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: Formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- García-Ruiz, R., Buenestado, M., y Ramírez, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: Instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- García-Zabaleta, E., Sánchez Cruzado, C., Campión, R. S., y Sánchez Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>
- Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje (GTTA) y INTEF. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD)*. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Guillén, F. D., Linde, T., Ramos, M., y Mayorga, M. J. (2022). Identifying predictors of digital

- competence of educators and their impact on online guidance. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00197-9>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado.: Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. 1-83. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Kirschner, P., & Davis, N. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125-147. <https://doi.org/10.1080/14759390300200149>
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>
- Lumeras-Soler, M., Hernández-Prados, M. Á., & Belmonte-Almagro, M. L. (2021). Diseño de un programa de intervención: Formación en TIC para docentes de Educación Infantil. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, Especial noviembre 2021*, 45-65. <https://doi.org/10.51896/CCS/BKQO6102>
- Marín-Suelves, D., Becerra, C. V., y Rego, L. (2022). Los recursos educativos digitales en educación infantil. *Digital Education Review*, 41, 44-64. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.44-64>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246>
- Navarro-Angarita, V., Ricardo, C. T., Astorga, C. M., Cano, J. y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>

Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (Fundación Universia & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Trads.). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21922&request_locale=en

Resolución de 2 de julio de 2020 [Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial].

Por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente y como se recoge en su Anexo el Acuerdo de 14 de mayo de 2020, de la Conferencia de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. 13 de julio de 2020. BOE-A-2020-7775

Resolución de 4 de mayo de 2022 [Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial].

Por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. 16 de mayo de 2022. BOE-A-2022-8042.

Ruiz-Rey, F. J., Pérez-Galán, R., Cebrián, D., y Quero-Torres, N. (2018). Estudio sobre la competencia digital de los docentes en las aulas de educación infantil. *Educación y transformación social y cultural*, 297-310.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6933650>

Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*.

Educational Researcher, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>

Smith, K. E. I. (2018). *Sociology of globalization*. Routledge.

Trejo-Delarbre, R. (2006). *Viviendo en El Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*.

Gedisa.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Evolución conceptual de las TD

María Ángeles Hernández Prados

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

Universidad de Murcia. Profesora titular del departamento de Teoría e Historia de la Educación
mangeles@um.es

María Lumeras Soler

<https://orcid.org/0000-0001-5395-6477> Universidad de Murcia. Estudiante de doctorado

maria.lumeras@um.es

Resumen

La historia de la tecnología educativa se desarrolla desde los años treinta y no es una sorpresa que, conforme ha ido avanzando la enseñanza y las teorías centradas en el individuo, las tecnologías digitales han cambiado su denominación y conceptualización en este campo y los diferentes ámbitos sociales ante su continuo avance y el surgimiento de nuevos dispositivos, aplicaciones y softwares que se integran en la vida diaria de las personas. Por este motivo, se ha optado por un estudio bibliográfico para conocer la tendencia evolutiva de la definición de Tecnologías Digitales o de las Tecnologías de la Información y Comunicación, anteriormente denominadas así. Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de datos de Google académico, Web of Science y Scopus por medio de la combinación de diferentes términos, acotado en los años de 1998 al 2024 e investigaciones en español e inglés. En este caso, se identificaron 24 definiciones del mismo número de autores. De acuerdo con el análisis, esta variedad de conceptualizaciones deja claro que no hay una definición única de estas herramientas, depende del momento de publicación, de los componentes y cómo estos cambian, también variará la definición.

Palabras clave: Tecnologías digitales, progreso conceptual, revisión de significados.

Conceptual development of DT

Abstract

The history of educational technology has been developing since the 1930s and it is no surprise that, as education and individual-centred theories have progressed, digital technologies have changed their denomination and conceptualisation in this field and the different social areas in view of their continuous advance and the emergence of new devices, applications and software that are integrated into people's daily lives. For this reason, a bibliographic study has been carried out in order to find out the evolutionary trend of the definition of Digital Technologies or Information and Communication Technologies, as they were previously called. To this end, a search was carried out in the databases of Google Scholar, Web of Science and Scopus by means of a combination of different terms, limited to the years 1998 to 2024 and research in Spanish and English. In this case, 24 definitions from the same number of authors were identified. According to the analysis, this variety of conceptualisations makes it clear that there is no single definition of these tools; depending on the time of publication, the components and

how these change, the definition will also vary.

Keywords: Digital technologies, conceptual progress, revision of meanings.

1. La llegada de las TIC. Una mirada histórica

La evolución conceptual de la tecnología educativa hay que situarla en el contexto militar en 1930 y 1940, aunque se caracteriza por la ausencia de diseño e interés didáctico, a pesar de destacar algunas tecnologías como la imprenta. Más específicamente, el inicio de la era de la informática se remonta a mediados del siglo XX, con la aparición de las primeras computadoras, aproximadamente en 1940, y una década más tarde comenzó su comercialización y uso académico. Con el aumento del lenguaje de programación de alto nivel y la creación de Internet se produjo un hito importante para la conectividad global (década de los 60). En los años 70, 80 y 90 proliferan las computadoras, los sistemas operativos como MS-DOS y Unix, y las redes de área local. Este avance tecnológico se dirige a la demanda de la creación de sociedades basadas en la justicia y en el bienestar de sus ciudadanos ante un panorama bélico a nivel mundial, siendo una forma de cambio (Vidales, 2023). Emergen la cibernética y la investigación sobre la comunicación y del control, ambas determinantes para la teoría de la información, de los sistemas y la inteligencia artificial (Vidales, 2023).

Más específicamente, durante los años sesenta surge el fenómeno de los medios de masas y el concepto de comunicación audiovisual se consolidó en el ámbito educativo con un enfoque centrado en la utilización de medios de comunicación dentro de las aulas (Area, 2009; Torres y Cobo, 2017). Paralelamente, en Europa, se introdujo la enseñanza programada, inspirada en la teoría del condicionamiento operante de Skinner, que se caracterizaba por establecer objetivos claros, enfocarse en el proceso de aprendizaje, ofrecer enseñanza individualizada y desarrollar materiales estandarizados (Chadwick, 1987 como se citó en García Valcárcel, 2002).

La etapa de los setenta se caracteriza por un enfoque técnico-racional en la planificación y evaluación del proceso de instrucción, en la que enfoques previos de enseñanza programada e individualizada facilitan la consolidación de la integración de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar al desarrollo de nuevas aplicaciones y software de enseñanza asistida por ordenador (EAO), que influyen en la creación de recursos didácticos (Area, 2009; García Valcárcel, 2002; Sancho Gil et al., 2018).

En los años 90 se da un desarrollo de modelos educativos como son el aprendizaje combinado (B- learning) y el aprendizaje a distancia (E-learning), debido a la demanda de formar a los individuos con rapidez y de acuerdo a los cambios que se estaban produciendo por el uso de Internet y de la red (Mujica, 2020).

En el inicio del siglo XXI, estamos presenciando una nueva forma de ver la Tecnología Educativa, donde influyen los avances en Ciencias Sociales, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las redes sociales, Internet y la importancia de tener un enfoque crítico en el currículo en esta era de cambios (Area, 2009; Prendes, 2018). Hay que añadir que en estos momentos se busca desde la enseñanza ordenar los ambientes y entornos de aprendizaje de manera que se introduzca la posibilidad de lograr habilidades, saberes, el

entendimiento y adquisición de conceptos sin ser elementos independientes de la capacidad cognitiva, en cambio sí como aportaciones al desarrollo de la identidad individual y para ser participantes eficientes en las actividades de carácter social en los centros educativos y en aquellos aspectos importantes de su realidad (Mujica, 2020).

Según Castañeda et al. (2020), podemos identificar cinco etapas en la historia de la Tecnología Educativa: primero, la época inicial de las tecnologías, que incluye la imprenta y los libros antiguos; luego, la era de los medios audiovisuales y de masas, seguida por la introducción de máquinas de enseñanza basadas en la psicología conductista y los ordenadores; después, llegan las redes de comunicación y la Web 2.0; y por último, la era de la inteligencia artificial. Estas fases, al igual que las descritas por García Valcárcel (2002), han evolucionado con las nuevas innovaciones tecnológicas, lo que ha ampliado las oportunidades educativas.

El progreso tecnológico en la educación se ve influido por la Ley de Moore, que establece que mientras más pequeño sea el transistor, mayor será la productividad del procesador, lo que abre un amplio abanico de posibilidades para los usuarios (Sancho García e Ivorra, 2022). Es relevante destacar que los avances actuales en la tecnología educativa son muy diferentes de las primeras máquinas y medios audiovisuales utilizados en la enseñanza militar o propuestos por Skinner. Hoy en día, contamos con dispositivos móviles y ordenadores de alta potencia y manejo intuitivo.

Tomando en consideración la línea temporal sobre la evolución de la informatización de la educación, se puede comprobar que la definición de tecnología educativa ha evolucionado a lo largo del tiempo, adaptándose a los avances tecnológicos y al uso en las aulas. En las décadas de los años 50 y 60, estaba más centrada en los medios audiovisuales y en la comunicación, mientras que en los años 70 y 80 se integraba en un contexto educativo más amplio. En estos momentos se enfoca al proceso de enseñanza-aprendizaje y en las oportunidades de la enseñanza que se ven favorecidas con el progreso tecnológico (Mujica, 2020). Esta evolución refleja la influencia del uso de la tecnología por parte de profesores y estudiantes, así como las necesidades cambiantes en la educación, impulsada por el poder de las transformaciones tecnológicas.

Tabla 1.
Línea del tiempo sobre la Tecnología educativa

Década	Avance
1930	gía educativa en el contexto militar. Destaca la imprenta.
1940	Aparición de las primeras computadoras.

- 1950 Comienzo de la comercialización y uso académico de las computadoras.
- 1960 Aparecen los medios de masas, se consolida la comunicación audiovisual y el uso de medios de comunicación en las aulas.

Aumento del lenguaje de programación y la creación de Internet.
- 1970-1980 Proliferan las computadoras, los sistemas operativos y las redes de área local.

Se consolida la integración de computadoras en el proceso de e-a y desarrollo de nuevas aplicaciones y software de enseñanza asistida por ordenador (EAO).
- 1990 *Evolución de modelos educativos (B-learning y E-learning) y se demanda la formación de ciudadanos para el uso de Internet y de la red.*
- 2000-Actualidad *Cambia el concepto de Tecnología Educativa, influyen los avances en Ciencias Sociales, las TIC, las redes sociales e Internet.
La enseñanza busca ordenar los ambientes y entornos de aprendizaje para el logro de habilidades, saberes, la adquisición de conceptos.*

2. Aspectos metodológicos

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, concretamente en los estudios bibliográficos, en los que mediante el análisis de contenido se permiten extraer diferentes unidades de análisis. Todo ello con la finalidad de depurar elementos comunes y diferenciados de las definiciones recabadas que nos permitan comprobar la tendencia evolutiva en el concepto de Tecnología de la Información o Tecnologías Digitales.

Con respecto a la búsqueda de estas investigaciones, se ha realizado en Google académico, Web of Science y Scopus y se recurrió al procedimiento de bola de nieve para obtener algunas de ellas. En concreto, para la búsqueda se utilizaron los términos de “tecnologías”, “TIC”, “Tecnologías Digitales”, “definición”, así como el conector boleano “And”. En cuanto a los criterios, solo se ha seleccionado aquellos que presenten una definición o descripción del término, estén en español o inglés y publicadas desde 1998 a 2023.

Se procedió con la selección y lectura de aquellos documentos que por el título y el resumen trataban las tecnologías y los considerados pertinentes al centrarse en la temática. Tras dicha revisión, se procedió a la lectura y recogida de las definiciones, descartando todos aquellos documentos en los que no se incluían. Como ya se ha precisado con anterioridad, otras de estas definiciones se recopilaron en la lectura de otros documentos, por lo que se buscó la fuente primaria para su obtención.

Concretamente, se han recabado 24 definiciones y/o caracterizaciones de 21 autores diferentes, de los cuales trece son hombres y ocho son mujeres como primer autor de la investigación, con una cobertura temporal de 1998 a 2023. Asimismo, se corresponden con 19 estudios en español y 2 en inglés. Siendo 2009, 2021 y 2022 los años que presentan una mayor cantidad de investigaciones que contienen una definición, en especial, hay nueve documentos entre los tres años.

Para la recopilación de las definiciones, se realizó una lectura de las investigaciones, recogiendo aquellas significaciones e incluyéndose en una tabla según el año de las mismas para proceder a su análisis posteriormente.

3. Resultados. Análisis de contenido de las definiciones

Como destaca Mujica (2020) el concepto de tecnología ha sido variable desde hace más de cuarenta años, puesto que siempre se ha puesto el foco a los factores y elementos, que son los que se han transformado a lo largo del tiempo.

Dentro de este trabajo aparecen tres grupos de definiciones. En primer lugar, se hallan aquellas que se refieren al campo educativo y tecnológico como ámbitos unidos para definir las tecnologías, siendo este grupo el de mayor número, seguido de otro grupo en el que se dirigen a tratar las tecnologías y todos los usos que se le pueden dar y continuado por aquellos otros estudios que las definen como un compendio de dispositivos de mayor o menor novedad.

Si se pone el foco en las conceptualizaciones y caracterizaciones, se encuentra que estas

se dirigen al campo educativo, siendo más significativas. De esto podemos destacar como Asorey y Gil (2006) indican que desde las aulas se incluyen las TIC como un elemento de la cotidianeidad de las personas y que apoyan el logro del propósito educativo. En esta misma línea, se pueden entender como herramientas que alteran y favorecen la precisión del “ecosistema educativo” mediante la canalización de las actividades didácticas y educativas que se llevan a cabo dentro del mismo (Del Moral et al., 2013). Paralelamente, Correa-Gorospe (2000) las indica como medios y/o componentes cruciales del proceso educativo, que requieren una supervisión de las repercusiones causadas por dichos medios y los cambios del contexto organizativo y curricular para promover una nueva concepción de la perspectiva científica. Asimismo, son posibilitadoras de que se procure una enseñanza centrada en valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la concientización, al igual que fundamentado en las problemáticas y las exigencias de la sociedad digital actual (Contreras-Pardo y Vera-Sagredo, 2022).

Conforme avanzan estas definiciones, se encuentra que, además de hablar de que facilitan el proceso educativo, incorporan figuras como el docente y los alumnos para el logro de ciertos saberes con celeridad y pudiendo acceder a una gran cantidad de ellos (Cruz et al., 2018). Es más, a esta añade cómo el avance tecnológico ha influido en la transformación social, que ha repercutido en modificaciones de las instituciones del ámbito educativo, social, cultural y económico (Cruz et al., 2018). A partir de aquí, se puede observar como el término “cambio” se ha insertado en las conceptualizaciones siguientes. Siguiendo a Andrade et al. (2020), las tecnologías son las productoras de los cambios y contribuyen a que se den unos aprendizajes de calidad al alumnado, teniendo en cuenta las necesidades y sus características individuales que pueden ser cubiertas por medio de contenidos de diferentes formatos y posibilitan la comunicación inmediata con todos los agentes de la comunidad educativa. A este término de cambio, se le agrega el término de revolución, en lo que se entiende como una transformación arraigada del esquema educativo y social; conciben una nueva propuesta de metodología y diferente a la de corte tradicional, que se encuentra reforzada por las plataformas y las posibilidades que ofrecen estas y que garantizan el acceso a multitud de cursos y formaciones dirigidas al profesorado (Asenjo y Asenjo, 2021). Continuando estas conceptualizaciones educativas, se entiende que las tecnologías en todas sus denominaciones comprenden diversos dispositivos y medios digitales, plataformas y redes sociales, los cuales se usan con una finalidad para la enseñanza, la planificación y gestión, la comunicación, así como la difusión (Hatzigianni et al., 2023). Del mismo modo, Correa-Gorospe (2000) se refiere a los instrumentos elaborados por la sociedad con el objetivo de crear, analizar y comunicar los datos y la información y hace referencia a los dispositivos, a la red, al vídeo, así como a lo multimedia y telemático. Asimismo, incluye en la tecnología educativa que se centra en el uso y manejo de estas herramientas, el conocimiento para su utilización, la reflexión, el avance de la teoría y el conocimiento técnico acerca de la incorporación en el currículo de las tecnologías, la formulación y el progreso curricular dentro de los espacios virtuales educativos (Correa-Gorospe, 2000).

De acuerdo con aquellas significaciones en las que no comprenden al ámbito educativo, las contemplan como un conjunto de dispositivos, recursos y materiales digitales desde los más antiguos a los más novedosos. Según Cabero (1998) considera que dan vueltas sobre la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones junto a la interacción e interconexión con lo que se logran otras situaciones de comunicación. De forma más general, otros autores lo engloban con el grupo de instrumentos digitales que son empleados para la gestión de los datos y para la interacción y comunicación, incluyendo en ellas una gran cantidad de usos y posibilidades y que, a su vez, se desarrollan para el entendimiento y la implementación en aquellos procedimientos que requieren de las inteligencias, aquellas tecnologías que modifican y aumentan la realidad, la impresión 3D y las aplicaciones, entre otras (Prendes-Espinosa y Cerdán-Cartagena, 2021). De igual manera, Area- Moreira (2010) nombra la tecnología digital como las pizarras digitales interactivas, los portátiles de tamaño reducido y el wifi para conectarse a la red en las aulas y los centros educativos, siendo componentes de estas desde hace tiempo. Al mismo tiempo, Area y Adell (2021) enumeran algunas de las tecnologías más novedosas hasta este momento y cómo su evolución ha favorecido que se transformen de meras maquetas a estar integradas y generalizadas a las actuaciones de las empresas, instituciones, para el tiempo libre, los hogares y los gobiernos. Por otra parte, Cueva (2020) las relaciona con los dispositivos que posibilitan la conexión con Internet y con ordenadores, siendo estos los instrumentos con mayor potencia y polivalencia que los individuos y las sociedades hayan presenciado.

Con respecto a otro grupo, estos autores tratan las tecnologías desde una perspectiva más instrumental y destacan los usos que se le pueden dar y sus posibilidades en la vida de las personas. De manera global, se inscriben como instrumentos que proporcionan una vida sencilla y más soportable al estar disponibles para los ciudadanos (Alonso, 2022). Este mismo autor alude que estas herramientas son un medio inherente a las personas, como una parte más del cuerpo humano que instan a integrarlas en la actividad cotidiana y se compara con un recurso esencial (Alonso, 2022). Por otro lado, se consideran con carácter emergente debido a la innovación y las repercusiones socioeconómicas desde una perspectiva, mientras que desde otra se plantean como una expansión innata de un instrumento digital imperante (Rotolo et al., 2015). De forma similar, Prada et al. (2022) las trata como un componente cultural favorecedor del beneficio de los oponentes en el mercado a nivel mundial, de modo que las sociedades no generan ni destinan suficiente dinero a la tecnología y estas se encuentran en detrimento en otros países y/o sociedades. También, como un componente para el desempeño social facilitadores del tratamiento de la comunicación y la información a través de su avance con los que crear y expandir el saber para lograr satisfacer las necesidades de los individuos de la sociedad (Baelo-Álvarez y Cantón-Mayo, 2009).

Si nos enfocamos de manera más concreta, aparecen otras caracterizaciones como medio para el progreso de habilidades centradas en la solución de problemas (Arancibia et al., 2023). De acuerdo con Arteaga-Paz y Basurto-Vera (2017), tienen en cuenta como un compendio de saberes de carácter técnico, dispuestos de manera científica para elaborar y construir

propiedades y prestaciones con los que promover el ajuste al medio ambiente y buscar la satisfacción de las necesidades y anhelos de los individuos. Por su parte, Belloch (2012) señala diferentes usos como es la conservación de documentos e información, la restauración, el proceso, así como la comunicación e interacción de la información y de los datos. De una forma más completa se pueden entender como aquellos medios tecnológicos en los que se comprende tanto al software como al hardware con lo que posibilitar el diseño, edición, generación, conservación, intercambio y difusión de datos con los sistemas de información (Cobo-Romaní, 2009). Asimismo, este autor añade que componen las telecomunicaciones, las redes y la informática con lo que facilitar la colaboración y comunicación entre individuos y la multidireccionalidad (Cobo-Romaní, 2009). Es más, entiende que esta innovación inmediata ha promovido diversos panoramas como las relaciones en las sociedades, la metodología educativa, la expresión de la cultura, el carácter empresarial, los sistemas organizacionales, las política nacional y mundial, la investigación, es decir, lo que supone fomentar el avance profesional, económico, educativo, político y social junto a otras vertientes vitales cotidianas (Cobo-Romaní, 2009).

Tabla 2.
Definiciones de Tecnologías digitales y otros términos afines

Año	Autor	Definición
1998	Cabero (1998, p. 2)	En líneas generales podríamos que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva y interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

- 2000 Torrea-Gorospe (2000, Una lectura literal del término nuevas tecnologías, establece una p. 111) directa relación de éstas con las herramientas, instrumentos o tecnologías desarrolladas en nuestra sociedad, para la elaboración, tratamiento o comunicación de la información. Cuando de ellas hablamos, nos referimos al vídeo, al ordenador, a la televisión, al multimedia, a la telemática, a internet. Pero una lectura más profesional relaciona el campo de las nuevas tecnologías con el terreno de la tecnología educativa, donde más allá de la mera instrumentalización y utilización de los medios, de su utilización mecánica, del saber utilitario de los novísimos medios, cabe desarrollar un ámbito de reflexión científica, desarrollo teórico y saber práctico, sobre la integración curricular de los diferentes recursos tecnológicos, así como del diseño y desarrollo curricular en los nuevos contextos (virtuales) de enseñanza.
- Desde mi punto de vista, la decisiva influencia de las nuevas tecnologías, tanto entendidas como nuevos medios o como elementos decisivos en la creación de los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, exigen una revisión de los efectos provocados por estos nuevos recursos y por la transformación de las propias condiciones organizativas y curriculares, que desemboque en una reconceptualización del propio ámbito científico en el que nos movemos.
- 2009 y y Gil (2009, p. 112) El sistema educativo viene favoreciendo la alfabetización digital introduciendo, cada día, más cambios en las aulas que hacen de las TIC un instrumento cotidiano para el fin educativo.
- Baelo-Álvarez y Cantón-Mayo (2009, p. 2) Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social.

- Cobo-Romaní (2009, p. 310) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.
- La acelerada innovación e hibridación de estos dispositivos ha incidido en diversos escenarios. Entre ellos destacan: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza aprendizaje, las formas de expresión cultural, los modelos negocios, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica (I+D), entre otros. En el contexto de las sociedades del conocimiento, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria.
- 2010 Area-Moreira (2010, p. 48) Por ello, desde hace más de una década se están desarrollando planes gubernamentales en el contexto español como el ya citado Programa Escuela 2.0 destinados a llenar los colegios y las aulas de todo tipo de tecnología digital como son los miniportátiles, las pizarras digitales interactivas, el acceso a Internet mediante wifi.
- 2012 Belloch (2012, p.2) Tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información.
- 2013 el Moral-Pérez et al. (2013, p. 62) Las TIC como dispositivos disruptivos han contribuido a determinar el ecosistema escolar, encauzando prácticas educativas.
- 2015 et al. (2015, p. 2) La comprensión de las tecnologías emergentes también depende de la perspectiva del analista. Un analista puede considerar que una tecnología es emergente por su novedad y su impacto socioeconómico previsto, mientras que otros pueden ver la misma tecnología como una extensión natural de una tecnología existente.

- 2017 Arteaga-Paz y Basurto-Vera (2017, p. 660) La tecnología es el conjunto de conocimientos técnicos, científicamente ordenados, que permiten diseñar y crear bienes, servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente y la satisfacción de las necesidades esenciales y los deseos de la humanidad.

- 2019 t al. (2018, p.3) Como herramientas que han permitido desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación, facilitando tanto al docente como al alumnado la adquisición del conocimiento de forma más inmediata y amplia; el gran impacto del desarrollo tecnológico que se está originando en la actualidad ha favorecido lo que se denomina la nueva revolución social; en efecto, las TIC han generado grandiosos cambios en las organizaciones culturales, sociales, económicas y educativas.
- 2020 Andrade et al. (2020, p. 353) Hoy en día las tecnologías nos proporcionan gran variedad de recursos que permitirán generar cambios y proporcionar mejores aprendizajes a nuestros estudiantes, atendiendo cada una de sus necesidades, a través de información audiovisual, multimedia y más, así también nos brindan la facilidad de una comunicación más rápida con los diferentes actores educativos.
- Cueva (2020, p. 341) Las tecnologías, son los dispositivos digitales que se pueden conectar con un ordenador o con internet, hoy son, las herramientas más potentes y versátiles que la sociedad haya conocido hasta el momento.
- 2021 Adell (2021, p. 84) En apenas dos décadas la telefonía móvil, el big data, la inteligencia artificial, la robótica, la realidad virtual, entre otras muchas tecnologías digitales, han pasado de ser prototipos experimentales en laboratorios o centros de investigación de Silicon Valley a ser tecnologías extendidas e incorporadas al funcionamiento de las organizaciones empresariales, del ocio, de los servicios de administración y gestión gubernamental, así como de nuestros hogares.
- Asenjo y Asenjo (2021, p. 176) La tecnología digital ha significado toda una revolución, entendida como un cambio profundo en las estructuras académicas y en la propia sociedad. Las tecnologías proyectan toda una novedosa oferta metodológica paralela a la denominada, y considerada, «metodología tradicional», contando con el sólido respaldo que imprimen las plataformas sociales, lo intuitivo de su manejo y la velocidad en el procesamiento de datos. Esta irrupción exponencial de las tecnologías en el entorno académico ha supuesto una transformación estructural del modelo de enseñanza y aprendizaje, evidencia que se puede constatar en la proliferación de los cursos formativos para docentes y en su mayor presencia en las aulas.

- Prendes-Espinosa y Cerdán-Cartagena (2021, p.37) Todos estos conceptos aluden a ese conjunto de herramientas digitales para la gestión de información y la comunicación (las TIC, incluyendo aquí todos los usos de Internet), pero también tecnologías que avanzan en la comprensión y aplicación de procesos inteligentes (inteligencia artificial, robótica o pensamiento computacional) o tecnologías que transforman y amplían nuestra realidad física (realidad aumentada, realidad virtual, realidad extendida). Hablamos también de aplicaciones diversas como simuladores virtuales, entornos virtuales, videojuegos y juegos serios, impresión 3D, internet de las cosas, computación en la nube, dispositivos inteligentes, domótica, cadenas de bloques (blockchain).
- 2022 Contreras-Pardo y Vera-Sagredo (2022, p. 3) Las nuevas tecnologías se conciben como medios facilitadores de una educación responsable, respetuosa, tolerante y consciente e informada de los diversos problemas y obligaciones que presenta la sociedad en la era digital.
- et al. (2022, p. 264) La tecnología es este factor cultural clave que permite la ventaja competitiva en el mercado global, por tanto, las sociedades que no producen ni invierten en la producción tecnológica, se verán en desventaja comparativa ante otras sociedades que sí lo hacen
- Alonso (2022, p. 241-243) Las TIC son herramientas que se nos brindan a nuestro alcance bajo la promesa de una vida mucho más fácil y llevadera.
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son ya una herramienta inseparable para el ser humano; una casi extensión de nuestro propio cuerpo, que nos exhorta a introducirlas en el quehacer diario como útil indispensable.
- 2023 Mancibia et al., (2023, p. 11) Tecnología como mediadora para el desarrollo de habilidades como resolución de problemas.

tzigianni, et al. (2023, Los términos tecnología digital, digital o nuevas tecnologías o p. 5) tecnología se utilizan indistintamente en este documento para incluir todo tipo de dispositivos digitales, Internet, plataformas digitales, redes sociales y cualquier otro recurso tecnológico (p. ej. robótica, pizarras interactivas, etc.) que pueden utilizarse con fines educativos, de comunicación, de gestión, publicitarios o similares en entornos de la primera infancia.

De acuerdo con esto, se puede hablar de las tecnologías como aquellos medios que asisten a lo largo de la enseñanza y el aprendizaje, y generan experiencias y vivencias sobre diversos contenidos, siendo un componente más de las aulas y de los centros educativos desde hace unas cuantas décadas y que han funcionado en momentos de incertidumbre en los que no era posible la presencialidad (Lumeras-Soler, 2022).

4. Conclusiones y tendencias futuras

Con el avance de las tecnologías se comprueba que las definiciones de la Tecnología Educativa han ido cambiando al igual que su presencia dentro de la enseñanza. En primer lugar, se comenzó a incluir estas herramientas en la enseñanza en busca del bienestar de las personas y para la comunicación en momentos duros y caracterizados por la guerra (Vidales, 2023). Por consiguiente, se amplían aún más las miras de este concepto, provocando que la comunicación pueda poner en contacto a un número superior de personas y se evolucione hacia la tecnología audiovisual (Area, 2009; Torres y Cobo, 2017). Es más, esta conceptualización progresa igual que la enseñanza y las diferentes teorías que influyen en ella. Conforme a la instrucción, se va enfocando más en el individuo y su individualidad, características y necesidades por lo que se comienzan a incorporar aquellos ordenadores para el refuerzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación de software y aplicaciones especializadas (Area, 2009; García-Valcárcel, 2002; Sancho-Gil et al., 2018). Con este avance se consigue individualizar más el proceso educativo por medio del desarrollo del E-learning y B-learning, con las que poder llegar a un mayor número de personas y flexibilizar el aprendizaje a través del uso de plataformas y de la red (Mujica, 2020).

Asimismo, a partir del siglo XXI estas herramientas se comienzan a incluir en el currículo ante la gran evolución de las Ciencias Sociales, TIC, Internet y redes sociales, así como la determinación de ciertos espacios con los que lograr capacidades, saberes y habilidades centrados en las nuevas demandas sociales para participar activamente en la sociedad (Area, 2009; Prendes, 2018; Mujica, 2020). Algo a destacar de los artilugios de entonces y los dispositivos de ahora es que, siguiendo la Ley de Moore, han disminuido su tamaño y sus componentes, sin perder las características y la potencia en elementos cada vez más pequeños (Sancho-García e Ivorra, 2022). Con lo que favorecer aún más el proceso educativo, aportándole una gran cantidad de posibilidades en base al uso y progreso tecnológico para facilitar una formación adecuada a este periodo temporal y a las habilidades, capacidades y

saberes necesarios, así como cimentar las bases del conocimiento para el futuro, que requerirá de un aprendizaje permanente.

En cuanto a las definiciones, se contempla la diversidad de definiciones, lo que denota que no hay un consenso claro a la hora de referirnos a las TIC, más bien se trata de un constructo en constante evolución y cambio, aun así, se repiten ciertas similitudes de aquellas ubicadas en años cercanos. Por tanto, se debe tener en cuenta cada una de las significaciones, comprender en qué momento se desarrollan, pues todas incorporan unos elementos relevantes y se estudian desde la perspectiva educativa, social o una más centrada en dispositivos. Con lo que buscan apoyar, reforzar y favorecer el bienestar educativo, político, profesional, social, cultural, económico de los individuos, los países y la sociedad.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante revisar nuevamente las investigaciones de estos autores para conocer si han cambiado o añadido nuevos elementos a su definición, incluso entrevistarlos para conocer qué es lo que entienden en este momento por tecnologías y/o tecnologías digitales, así como cuáles pueden ser las principales diferencias entre ambos términos.

Referencias

- Alonso, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: Una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 241-263. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>
- Andrade, S. Y., Tapia, M. J., & Tituana, F. C. (2020). Aprendizaje mediante el uso de Herramientas Tecnológicas en la Educación inclusiva y el fortalecimiento de la enseñanza. *Revista Cientific*, 5(17), 350–369. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.19.350-369>
- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín Díaz, V. (2023). Historia personal y trayectoria profesional: Elementos clave en la enseñanza con tecnología. *Campus Virtuales*, 12(1 (Enero/January)), 9-19. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1197>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. https://www.researchgate.net/publication/267362779_Introduccion_a_la_Tecnologia_Educativa/citations
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

- Area-Moreira, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del Siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 39-52. <https://aab.es/aab-boletin-90-99/>
- Arteaga-Paz, L., & Basurto-Vera, P. (2017). Una aproximación teórico conceptual a la tecnología educativa. *Dominio de las Ciencias*, 3(Extra 3), 657-675. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon>
- Asenjo, J. T., & Asenjo, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: Variaciones tras el confinamiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 174-189. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29032>
- Asorey, E., & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de infantil. *Participación educativa*, 12, 110-119.
- Baelo-Álvarez, R., & Cantón-Mayo, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5071965>
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, & T. Sola (Eds.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial). <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T2%20NNTT%20Y%20N%20ED/CABERO%20organizacion%20ed..pdf>
- Castañeda, L., Salinas, J., & Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37, 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Cobo-Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 14(27), 295-318.

<https://doi.org/10/40999>

Contreras-Pardo, C. M. J., & Vera-Sagredo, A. (2022). Educación ciudadana y el uso de estrategias didácticas basadas en TIC para favorecer el desarrollo de competencias en ciudadanía digital en estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2).

<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3195>

Correa-Gorospe, J. M. (2000). Tecnología Educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 109-118. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/122>

Cruz, M. A., Pozo, M. A., Andino, A. F., & Arias, A. D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>

Cueva, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300341&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

[86442020000300341&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300341&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

del Moral, M. E. M., Neira, M. R., Castañeda, J., & López-Bouzas, N. (2023). Competencias docentes implicadas en el diseño de Entornos Literarios Inmersivos: Conjugando proyectos STEAM y cultura maker. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 59-82. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331473090004/html/>

García-Valcárcel, A. (2002). Tecnología Educativa: Características y evolución de una disciplina.

Revista Educación y Pedagogía, 14(33), 65-87.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5572>

Hatzigianni, M., Stephenson, T., Harrison, L. J., Waniganayake, M., Li, P., Barblett, L., Hadley, F., Andrews, R., Davis, B., & Irvine, S. (2023). The role of digital technologies in supporting quality improvement in Australian early childhood education and care settings. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 1-23.

<https://doi.org/10.1186/s40723-023-00107-6>

Lumeras-Soler, M. (2022). Experiencias y propuestas didácticas con TIC: Una aproximación a la etapa de Educación Infantil. En A. S. Jiménez-Hernández, M. Vergara-Arboleda, E. M. Rainha-Pereira,

- R. S. Chacón-Pinilla, C. J. Castro-Ramírez, M. Á. Martín-Sánchez, J. Cáceres-Muñoz, A. Pantoja-Vallejo, L. Herrera-Torres, & T. Perandones-González (Eds.), *Participación, innovación y emprendimiento en la escuela* (pp. 1029-1034). Dykinson.
<https://rebiun.baratz.es/OpacDiscovery/public/catalog/detail/b2FpOmNlbGVicmF0aW9uOmVzLmJhcmF0ei5yZW4vMzI4MTI1OTg?tabId=1708365635591>
- Mujica, R. M. (2020). Fundamentos de la Tecnología Educativa. *Revista Docentes 2.0*, 8(1), 15-20. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.82>
- Navarro, V., Ricardo, C. T., Astorga, C. M., Cano, J. y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208.
<http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>
- Prada, R., Avendaño, W. R., & Hernández-Suarez, C. A. (2022). Globalización y cultura digital en entornos educativos. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 262–272.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1641>
- Prendes, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: Una visión en 3D. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 4, 6-16.
<https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
- Prendes-Espinosa, M. P., & Cerdán-Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Rotolo, D., Hicks, D., & Martin, B. (2015). What is an Emerging Technology? *Research Policy*, 44(10), 1827-1843. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.06.006>
- Sancho-García, J. C., & Ivorra, A. (2022). El papel de la tecnología como agente impulsor del cambio social. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 20-34.
<https://doi.org/10.24197/st.2.2022.20-34>
- Sancho-Gil, J. M., Alonso, C., & Sánchez-Valero, J. A. (2018). Miradas retro-prospectivas sobre las Tecnologías Educativas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 209-228.
<https://doi.org/10.6018/j/333051>
- Torres, P. C., & Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de

la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 21(68), 31-40.

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/43705>

Vidales, C. (2023). Pasado y futuro cibernético en la teoría de la comunicación. *Methaodos*.

Revista de ciencias sociales, 11(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.614>