



**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA  
INNOVACIÓN DE LAS TIC APLICADAS  
A LA ENSEÑANZA DE LA SOCIEDAD  
DEL CONOCIMIENTO**

JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY  
JUAN PABLO CATALÁN CUETO  
CARLOS ALBERTO MUÑOZ SÁNCHEZ  
PATRICIA AYLLÓN SALAS



# **Investigación educativa para la innovación de las TIC aplicadas a la enseñanza de la sociedad del conocimiento**

Juan Miguel Fernández Campoy

Juan Pablo Catalán Cueto

Carlos Alberto Muñoz Sánchez

Patricia Ayllón Salas

*Dykinson, S.L.*



Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

Cofinanciado con fondos públicos, mediante convocatoria en concurrencia competitiva del Centro de Estudios Andaluces (CENTRA) vinculado a informes de investigación y transferencia investigadora de distintos proyectos.

ISBN: 978-84-1070-192-2



**Junta de Andalucía**

Consejería de la Presidencia, Interior,  
Diálogo Social y Simplificación Administrativa

Centro de Estudios Andaluces



# INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>2. LA GAMIFICACIÓN EL AULA</b> Juan José Victoria Maldonado, Alejandro Martínez Menendez, Marta Montenegro Rueda y Nuria María Murcia Ballesta .....	11
<b>3. GRADOS DE CONEXIÓN A INTERNET Y COMPORTAMIENTOS EN RED EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b> Francisco José Rubio Hernández y Adoración Díaz López .....	17
<b>4. INDAGACIÓN COMO METODOLOGÍA: PROYECTOS, PROBLEMAS Y RETOS</b> Alejandro Martínez Menéndez, José Antonio Martínez Domingo, Natalia Moreno Palma y José Fernández Cerero .....	29
<b>5. INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO: IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO DE LENGUAS</b> Francisco Javier Palacios-Hidalgo .....	37
<b>6. IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b> José Fernández Cerero, Nuria María Murcia Ballesta, Pepa Haba García y Marta Montenegro Rueda .....	47
<b>7. USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET EN LA SOCIEDAD DIGITAL: PERFILES Y PERCEPCIONES EN JÓVENES ENTRE LOS 15 Y LOS 29 AÑOS. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES</b> Joaquín Rodes García, José Palacios Ramírez y Rainer Gehrig.....	53
<b>8. EL USO DE DILEMAS COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL</b> Mariana Buenestado Fernández, Azahara Jiménez Millán y Adrián Salvador Lara Garrido.....	67
<b>9. CYBERBULLYING ENTRE IGUALES DESDE LA ÓPTICA DEL FUTURO DOCENTE. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN PARA SU PREVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</b> Ana Rodríguez Martín, Antonia Martí Aras, Ana Isabel Agustí López y Ana María Giménez Gualdo .....	83
<b>10. COMPORTAMIENTOS EMERGENTES EN LA RED Y VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS</b> Elisa I. Sánchez-Romero y Encarnación Vidal-Martínez.....	97
<b>11. EXPLORANDO LOS RUMBOS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA REALIDAD VIRTUAL</b> José-Antonio Martínez-Domingo, Carmen-Rocío Fernández-Fernández, Juan-José Victoria-Maldonado y Manuel-Enrique Lorenzo-Martín .....	109

<b>12. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS BENEFICIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL OCIO DIGITAL</b>	
María García-Pérez Calabuig, María del Carmen Gil del Pino y Francisco Javier García Castilla .....	117
<b>13. BIENESTAR Y TIEMPO DE OCIO EN ADOLESCENTES ESCOLARES EXPUESTOS AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA</b>	
Gelber Yecid Roa Pinto y Diego Galán Casado.....	131
<b>14. ACTIVIDAD FÍSICA, OCIO Y GESTIÓN DEL TIEMPO LIBRE EN LA JUVENTUD</b>	
Julio Alfonso Novoa López, Ángel De-Juanas Oliva, Hassan Hossein Mohand y Jorge Díaz Esterri.....	143
<b>15. BASES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS Y EJEMPLOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA</b>	
Adrián Segura-Robles, Manuel García-Alonso, Javier Molina Frías y Moussa Boumadan-Hamed.....	153
<b>16. REENCANTO POR LA LITERATURA EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS</b>	
Manuel García Alonso, Adrián Segura Robles, Carmen Rodríguez Jiménez y Javier Molina Frías.....	163
<b>17. INNOVACIÓN DOCENTE. METODOLOGÍA DE PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.</b>	
Damarys Roy Sadradín, Carolina Chacana, Juan Pablo Catalán Cueto y Alejandro Pérez Carvajal .....	171

# INTRODUCCIÓN

En la era contemporánea, la sociedad del conocimiento se caracteriza por la rápida evolución de la información y la tecnología, transformando profundamente la manera en que interactuamos, trabajamos y, por supuesto, aprendemos. En este contexto dinámico, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación emerge como un elemento crucial para preparar a las generaciones futuras para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y digitalizado.

La investigación educativa desempeña un papel fundamental en la comprensión y promoción de la innovación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Este capítulo se adentra en el apasionante campo de la investigación educativa centrada en las TIC, explorando su importancia, alcance y contribuciones a la mejora de la práctica educativa en la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la creación, distribución y aplicación constante de información y conocimientos en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Las TIC desempeñan un papel central en este contexto, actuando como catalizadoras del acceso a la información, la colaboración y la creación de conocimiento. En este sentido, la integración efectiva de las TIC en la educación se vuelve indispensable para preparar a los estudiantes para el éxito en un mundo impulsado por el conocimiento.

La integración de las TIC en la educación no solo amplía las oportunidades de aprendizaje y enseñanza, sino que también promueve el desarrollo de habilidades fundamentales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración. Además, las TIC tienen el potencial de mejorar la equidad educativa al proporcionar acceso a recursos y oportunidades de aprendizaje que antes estaban fuera del alcance de muchos estudiantes.

En este contexto, la investigación educativa juega un papel esencial en la exploración de las mejores prácticas, la identificación de desafíos y la generación de conocimiento que informa la toma de decisiones en la integración de las TIC en la educación. A través de la investigación rigurosa y basada en evidencia, los investigadores educativos pueden contribuir significativamente a la mejora continua de la práctica educativa y al logro de resultados óptimos para todos los estudiantes.

La investigación educativa en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se sustenta en una serie de fundamentos teóricos y metodológicos que proporcionan el marco conceptual y metodológico necesario para comprender y abordar de

manera efectiva los desafíos y oportunidades que surgen en la integración de las TIC en la educación.

La investigación educativa en TIC se ha desarrollado a lo largo de varias décadas, reflejando la evolución de las propias tecnologías y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Desde los primeros enfoques centrados en el uso de computadoras en el aula hasta las actuales aplicaciones móviles y plataformas de aprendizaje en línea, la investigación en este campo ha seguido de cerca el avance tecnológico y ha explorado sus implicaciones para la educación.

La investigación educativa en TIC se enmarca en diversas teorías y enfoques pedagógicos que guían la integración efectiva de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Estos incluyen el constructivismo, el socioconstructivismo, el aprendizaje colaborativo, el enfoque centrado en el estudiante, entre otros. Estas teorías proporcionan el marco conceptual necesario para comprender cómo las TIC pueden utilizarse de manera significativa para promover el aprendizaje activo y la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

Entender estos fundamentos es fundamental para llevar a cabo investigaciones rigurosas y significativas en el campo de la educación en TIC. Los investigadores educativos deben estar familiarizados con las teorías y enfoques pedagógicos relevantes, así como con las metodologías de investigación apropiadas para abordar preguntas de investigación específicas y contribuir al avance del conocimiento en este campo en constante evolución.

El estado actual de la investigación educativa en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) refleja una amplia gama de estudios y enfoques que abordan diversos aspectos de la integración de las TIC en la educación. Se han realizado numerosas investigaciones que examinan el impacto de las TIC en el aprendizaje y la enseñanza, así como los factores que influyen en su efectividad y adopción en el contexto educativo.

Entre las tendencias y temas emergentes en la investigación educativa en TIC se encuentran la integración de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático en la educación, el uso de realidad virtual y aumentada para mejorar la experiencia de aprendizaje, y la exploración de enfoques pedagógicos innovadores que aprovechan al máximo el potencial de las tecnologías emergentes. Además, se están investigando cuestiones relacionadas con la equidad y la inclusión en el acceso y uso de las TIC en la educación, así como la ética y la privacidad de los datos en el contexto digital.

A pesar de los avances significativos en la investigación educativa en TIC, todavía existen desafíos importantes que deben abordarse. Estos incluyen la necesidad de desarrollar marcos teóricos sólidos que guíen la investigación en este campo, la mejora de la metodología de investigación para capturar el impacto completo de las TIC en el aprendizaje, y la promoción de la colaboración interdisciplinaria entre investigadores de diferentes campos. Al mismo tiempo, la investigación educativa en TIC ofrece oportunidades emocionantes para explorar nuevas formas de enseñar y aprender que aprovechen el poder transformador de la tecnología para promover la equidad, la inclusión y la excelencia educativa.

En definitiva, en la era contemporánea, el avance vertiginoso de la tecnología ha transformado radicalmente la forma en que interactuamos con el mundo y accedemos al conocimiento. En este contexto de constante cambio e innovación, la educación emerge como un pilar fundamental para preparar a las generaciones futuras para afrontar los desafíos de una sociedad cada vez más digitalizada y orientada al conocimiento. En este libro, "Investigación Educativa para la Innovación de las TIC Aplicadas a la Enseñanza de la Sociedad del Conocimiento", exploramos el papel crucial que desempeña la investigación educativa en la promoción de la excelencia educativa en el contexto de la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento se caracteriza por el acceso instantáneo a vastas cantidades de información, la rápida difusión del conocimiento y la creciente interconexión global a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este contexto, la educación se convierte en un motor clave para el desarrollo humano y social, capacitando a individuos para participar activamente en la creación, aplicación y transformación del conocimiento en todos los ámbitos de la vida.

La integración efectiva de las TIC en la educación no solo amplía las oportunidades de aprendizaje y enseñanza, sino que también promueve el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Además, las TIC ofrecen herramientas poderosas para personalizar el aprendizaje, adaptándolo a las necesidades individuales de los estudiantes y promoviendo la equidad en el acceso a la educación de calidad.

La investigación educativa desempeña un papel fundamental en la comprensión de cómo las TIC pueden ser utilizadas de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad del conocimiento. A través de la investigación rigurosa y basada en evidencia, los investigadores educativos pueden identificar mejores prácticas, evaluar el impacto de las intervenciones tecnológicas y generar conocimiento que informe la toma de decisiones en el ámbito educativo.

En este libro, reunimos contribuciones de destacados investigadores en el campo de la educación en TIC, quienes ofrecen análisis profundos y reflexiones críticas sobre los desafíos y oportunidades que surgen en la integración de las TIC en la enseñanza en la sociedad del conocimiento. A través de una variedad de enfoques teóricos y metodológicos, estas contribuciones iluminan el camino hacia una educación más innovadora, inclusiva y centrada en el estudiante en el siglo XXI.



# LA GAMIFICACIÓN EL AULA

Juan José Victoria Maldonado  
Alejandro Martínez Menendez  
Marta Montenegro Rueda  
Nuria María Murcia Ballesta

## 1. INTRODUCCIÓN

La gamificación educativa es una técnica revolucionaria que transforma el aprendizaje al incorporar elementos y características de los videojuegos en el entorno escolar. Implica utilizar narrativas, desafíos y recompensas inspirados en los juegos para incentivar a los estudiantes y hacer que el aprendizaje resulte más atractivo y participativo (Kiryakova et al., 2014; Simões et al., 2013).

La gamificación educativa es un enfoque que utiliza técnicas de juegos como narración, desafíos y recompensas para mejorar el compromiso y motivación de los estudiantes. Hace que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo, aumentando su rendimiento. El objetivo es transformar el aprendizaje en una experiencia similar a la de un juego que sea más gratificante y entretenida para los alumnos (Kapp, 2012; Muntean, 2011).

En un entorno divertido, los estudiantes pueden experimentar historias envolventes que los sumergen en situaciones de aprendizaje emocionantes y prácticas. Por ejemplo, pueden interpretar personajes, resolver problemas en simulaciones o involucrarse en historias que requieren su participación para progresar. Estas historias ayudan a relacionar el material del curso con el mundo real, haciéndolo más relevante y memorable para los estudiantes (Glover, 2013; Simões et al., 2013).

La competencia es esencial en la gamificación. Al incluir elementos competitivos como tablas de puntajes o desafíos entre pares, los estudiantes se motivan a esforzarse más y desafiar sus propias habilidades. Esta competencia saludable fomenta el interés y la participación, y brinda una sensación de logro al alcanzar objetivos o superar a otros (Landers & Landers, 2015; Farzan et al., 2008).

Los desafíos y los niveles son elementos clave de la gamificación. Al dividir el material del curso en tareas más manejables, se hace más fácil aprender y los estudiantes se mantienen comprometidos. A medida que completan los desafíos, pueden pasar a niveles más difíciles, lo que les da una sensación de progreso y éxito con el tiempo (Glover, 2013; Simões et al., 2013).

En un entorno de juego, las recompensas son beneficios adicionales que alientan a los estudiantes a participar. Estas recompensas pueden ser materiales (por ejemplo, puntos, insignias, premios) o inmateriales (por ejemplo, reconocimiento, acceso a contenido exclusivo). Independientemente de su naturaleza, las recompensas motivan a los estudiantes a involucrarse y dedicar más esfuerzo a su aprendizaje (Muntean, 2011; Farzan et al., 2008).

La retroalimentación instantánea es crucial en la ludificación. Proporcionarla de manera inmediata sobre el rendimiento del estudiante, ya sea mediante comentarios del maestro, respuestas automáticas del sistema o resultados visuales en el juego, permite a los estudiantes identificar y corregir errores. Esto fomenta la mejora rápida y eficaz de su comprensión (Glover, 2013; Simões et al., 2013).

## **2. APLICACIONES DE LA GAMIFICACIÓN**

Juegos educativos especializados se desarrollan para transmitir conocimientos y habilidades en varias asignaturas. Estos juegos ofrecen una experiencia entretenida e interactiva donde los estudiantes pueden adquirir conocimientos de manera amena (Kiryakova et al., 2014; Kapp, 2012).

Aprovechar plataformas de aprendizaje en línea que utilizan la gamificación, donde los estudiantes participan en actividades atractivas, obtienen puntos, avanzan en niveles y compiten entre sí. Estas plataformas fomentan la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje al crear un entorno interactivo y competitivo (Muntean, 2011; Farzan et al., 2008).

Para fomentar el entusiasmo entre los estudiantes, se utilizan sistemas de puntos y recompensas. Esta estrategia implica otorgar puntos por tareas completadas, participación en actividades y logro de objetivos. Estos puntos acumulados se pueden canjear posteriormente por recompensas deseables, tanto materiales como no materiales (Muntean, 2011; Farzan et al., 2008).

Las simulaciones y los juegos de rol son herramientas valiosas en la educación, ya que permiten a los estudiantes: 1) poner en práctica habilidades del mundo real en entornos controlados; 2) pensar críticamente y resolver problemas enfrentándose a situaciones realistas; y 3) comprender mejor los conceptos abstractos al experimentarlos de primera mano (Glover, 2013; Kapp, 2012).

La gamificación de la educación a través de estas aplicaciones ofrece formas de mejorar la participación de los estudiantes, promover un aprendizaje activo y participativo, y adaptar la experiencia educativa para satisfacer los requisitos únicos de cada alumno (Kiryakova et al., 2014; Muntean, 2011).

### **3. CRÍTICAS DE LA GAMIFICACIÓN**

**Diseño Efectivo:** Requiere tiempo y habilidades para diseñar actividades gamificadas que sean adecuadas para los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Es fundamental crear experiencias de juego que sean atractivas y motivadoras sin comprometer la calidad del contenido educativo (Kapp, 2012; Simões et al., 2013).

**Integración Curricular:** Es importante integrar la gamificación de manera efectiva en el currículo existente para garantizar que esté alineada con los estándares educativos y los objetivos de aprendizaje. Esto requiere una planificación cuidadosa para asegurar que los juegos y actividades gamificadas complementen y refuercen el contenido del curso (Glover, 2013; Kiryakova et al., 2014).

**Equidad y Accesibilidad:** Se deben considerar las necesidades individuales de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diferentes estilos de aprendizaje, habilidades y capacidades. Es fundamental garantizar que las actividades gamificadas sean accesibles para todos los estudiantes y que no excluyan a aquellos que puedan tener dificultades para participar debido a barreras tecnológicas, lingüísticas o de otro tipo (Glover, 2013; Simões et al., 2013).

**Evaluación y Retroalimentación:** La evaluación del aprendizaje en un entorno gamificado puede ser un desafío, ya que los métodos tradicionales de evaluación pueden no ser adecuados para medir el progreso de los estudiantes. Es importante desarrollar métodos de evaluación y retroalimentación que sean apropiados para el contexto gamificado y que proporcionen información significativa sobre el rendimiento de los estudiantes (Glover, 2013; Simões et al., 2013).

**Sostenibilidad:** Para que la gamificación sea efectiva a largo plazo, es necesario garantizar su sostenibilidad en términos de recursos humanos, financieros y tecnológicos. Esto puede implicar la capacitación continua del personal educativo, la actualización de las tecnologías utilizadas y la asignación de recursos adecuados para el desarrollo y mantenimiento de las actividades gamificadas (Kapp, 2012; Muntean, 2011).

### **4. CONCLUSIONES**

En resumen, la gamificación educativa representa una innovación significativa en el ámbito educativo al fusionar la dinámica de los videojuegos con el proceso de aprendizaje tradicional. Al adoptar elementos característicos de los juegos, como narrativas envolventes, desafíos interactivos, recompensas motivadoras y competencias saludables, la gamificación busca redefinir la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento y se comprometen con su proceso educativo.

Uno de los principales beneficios de la gamificación es su capacidad para aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes. Al transformar el aprendizaje en una experiencia más divertida y gratificante, los alumnos se sienten más inclinados a participar activamente en las actividades propuestas, lo que a su vez puede conducir a un mayor compromiso y un mejor

rendimiento académico. Además, al proporcionar retroalimentación instantánea y la posibilidad de progresar a través de desafíos y niveles, la gamificación fomenta un ciclo de retroalimentación positiva que impulsa el aprendizaje continuo y la mejora personal.

Otro aspecto destacado de la gamificación es su capacidad para contextualizar el aprendizaje, haciendo que el contenido del curso sea más relevante y significativo para los estudiantes. Al sumergirlos en historias envolventes y situaciones prácticas, la gamificación ayuda a los alumnos a relacionar el material del curso con el mundo real, facilitando así la retención y la transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas.

Sin embargo, a pesar de sus numerosos beneficios, la implementación efectiva de la gamificación también plantea una serie de desafíos. Por ejemplo, el diseño efectivo de actividades gamificadas requiere tiempo, habilidades y recursos significativos para garantizar que sean adecuadas para los objetivos de aprendizaje y las necesidades específicas de los estudiantes. Además, la integración curricular exitosa y la garantía de la equidad y accesibilidad para todos los alumnos son consideraciones importantes que deben abordarse para maximizar el impacto de la gamificación en el aula.

En última instancia, la gamificación ofrece un potencial significativo para transformar la experiencia educativa y mejorar el compromiso y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, su éxito a largo plazo dependerá de la capacidad de los educadores para superar los desafíos asociados con su implementación y mantener un enfoque centrado en el aprendizaje significativo y la mejora continua. Con un enfoque cuidadoso y una planificación estratégica, la gamificación tiene el poder de revolucionar la forma en que enseñamos y aprendemos en el siglo XXI.

## 5. REFERENCIAS

- Farzan, R., DiMicco, J. M., Millen, D. R., Dugan, C., Geyer, W., & Brownholtz, E. A. (2008). Results from deploying a participation incentive mechanism within the enterprise. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 563-572. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357145>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, 1999-2008.
- Glover, I. (2013). Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, 1999-2008.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Wiley.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*.

- Landers, R. N., & Landers, A. K. (2015). An empirical test of the theory of gamified learning: The effect of leaderboards on time-on-task and academic performance. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769-785. <https://doi.org/10.1177/1046878114563662>
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning*, 323-329.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>



# GRADOS DE CONEXIÓN A INTERNET Y COMPORTAMIENTOS EN RED EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Francisco José Rubio Hernández<sup>1</sup>  
Adoración Díaz López<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Las dinámicas de relación entre personas han experimentado cambios significativos, pasando de la interacción cara a cara a una marcada preferencia por la digitalización, impulsada por el uso problemático de Internet.

En este contexto, existen una serie de riesgos disfuncionales asociados al uso de Internet, tales como la nomofobia, el phubbing y el fear of missing out (FOMO) (Díaz López et al., 2024). En este sentido, la nomofobia refleja un estado psicossociológico de malestar y miedo irracional al no tener acceso al dispositivo móvil, manifestándose a través de comportamientos como el excesivo tiempo dedicado a dispositivos, llevar siempre el cargador para garantizar la carga/conexión, irritabilidad por la falta de señal, entre otros. En cuanto a la prevalencia, Naser et al. (2023) revelan que aproximadamente el 24.2% sufre de nomofobia. Además, se observan niveles más altos de nomofobia en mujeres y en adolescentes, disminuyendo con la edad (León-Mejía et al., 2021).

El phubbing, por su parte, es definido por Karadağ et al. (2015) como la conducta de ignorar la realidad y el intercambio comunicativo con otra persona, centrándose más en lo que sucede en internet a través del teléfono móvil. Para Capilla y Cubo (2017) esto representa un acto descortés de desconexión hacia la persona presente, relacionado con la dependencia y la necesidad de conocer lo que ocurre en el espacio virtual sin nuestra presencia. En términos de prevalencia, Chotpitayasunondh y Douglas (2016) informan de una variación del 49.3% al 69.3% en adultos entre 18 y 66 años que experimentan phubbing diario, siendo más común en mujeres. Estudios más recientes, como el de Aygar et al. (2021), revelan un 12.1% de phubbing entre hombres y mujeres de 17 a 28 años. Al igual que otros fenómenos, el phubbing impacta

---

<sup>1</sup> Universidad Internacional de Valencia (VIU).

<sup>2</sup> Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

negativamente en la salud de los usuarios, afectando el bienestar psicológico con niveles elevados de depresión, hostilidad, insatisfacción vital y ansiedad social (Ergün et al., 2020).

Por otro lado, el fear of missing out (FOMO) se describe como el miedo irracional de sentirse excluido de experiencias gratificantes que otros están viviendo, generando ansiedad y la necesidad de estar constantemente conectado a las redes sociales (Przybylski et al., 2013). Los datos actuales de prevalencia indican un 32% y un 16.8% de universitarios con perfiles severo y muy severo de FOMO, respectivamente (Sabir y Jabeen, 2023).

En esta tesitura se formularon los siguientes objetivos: a) Analizar los comportamientos asociados al uso de dispositivos electrónicos conectados a Internet en los estudiantes; b) Identificar las preocupaciones de los estudiantes respecto al uso de dispositivos conectados a Internet (DCI).

## **2. MÉTODO**

Se llevó a cabo una investigación empírica y cuantitativa, con diseño no experimental, alcance descriptivo y enfoque transversal (Hernández y Mendoza, 2018).

### **2.1. Participantes**

Conformaron la muestra 522 sujetos. El 19% (n=99) se identificó como hombres, el 80.8% (n=422) como mujeres y el 0,2% (n=1) con género no binario. Presentaron una edad media de 27,11 años, mínimo de 18 y máximo de 57 años, así como una desviación típica de 9,64. La mayor parte eran estudiantes de grado universitario (64,6%, n=337), seguidos de los de máster (22,4%, n=118). Principalmente se muestrearon a discentes de estudios del área de las ciencias de la educación (68,2%, n=356) y de negocios, administración y contabilidad (15,3%, n=80). Acerca de la institución de matriculación, 210 individuos (40,22%) pertenecían a instituciones de enseñanza superior en línea y el resto a presenciales (59,78%, n=312). Respecto a la situación laboral, el 42,5% (n=222) se encontraban desempleados, el 20,1% (n=105) trabajaban para una empresa o institución pública y el 19,7% (n=103) lo hacían para una de titularidad privada. En lo relativo al estado civil, el 76,1% (n=397) del total estaban solteros y el 15,1% (n=79) casados. En cuanto al país de origen o procedencia, el 77% (n=402) eran españoles, el 12,1% (n=63) mexicanos y el 7,2% (n=37) peruanos.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico accidental o según disponibilidad

### **2.2. Instrumento**

El instrumento de recogida de datos estaba compuesto por varias dimensiones (D). La dimensión 1 (D1) (datos sociodemográficos) contenía 10 ítems (sexo, edad, nivel de estudios y

titulación, universidad, situación laboral, país de procedencia, calidad del descanso, estrés tecnológico, concentración, horas de uso de los dispositivos conectados a Internet).

La D2 (Nomofobia) (León et al., 2021) estaba formada por 20 ítems evaluados con una escala tipo Likert de 7 opciones de respuesta (desde 0 = “totalmente en desacuerdo” a 6 = “totalmente de acuerdo”). Contenía cuatro factores: a) no ser capaz de acceder a la información (4 ítems), b) renunciar a la comodidad (5 ítems), c) no poder comunicarse (6 ítems), y d) pérdida de conexión (5 ítems). El cuestionario original presentaba una consistencia interna de  $\alpha = 0.89$ . Para este estudio el valor global fue excelente ( $\alpha = 0.92$ ) y también para cada una de las dimensiones (entre  $\alpha = 0.78$ - y  $\alpha = 0.90$ ).

La D3 (Ningufoneo) (Blanca y Bendayan, 2018) se encontraba conformada por una estructura bifactorial: a) interrupción comunicativa (5 ítems) y b) obsesión por el teléfono móvil (5 ítems). Los ítems se evaluaron a través de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (0 = “nunca” a 4 = “siempre”). La escala original española mostró una alta consistencia interna en ambas dimensiones (interrupción comunicativa,  $\alpha = 0.85$ ; obsesión por el teléfono móvil,  $\alpha = 0.76$ ). Los valores en este estudio fueron  $\alpha = 0.77$  y  $\alpha = 0.72$  respectivamente, y para la escala global de  $\alpha = 0.84$ .

La D4 (miedo a perderse algo o FOMO) (Gil et al., 2015), en la que se recogieron 10 ítems evaluados con una escala Likert de cinco puntos (0 = “no es cierto para mí” a 4 = “extremadamente cierto para mí”). La escala original obtuvo una buena consistencia interna de  $\alpha = 0.87$ , similar a la obtenida en el estudio.

Por último, en la dimensión 5 (D5) se incluyó una pregunta de respuesta abierta en la que se solicitó a los sujetos que explicitaran sus preocupaciones respecto al uso de dispositivos conectados a Internet y de aplicaciones móviles.

### **2.3. Procedimiento**

Para la recogida de datos se contó con la autorización del comité de ética de la institución de educación superior desde donde se lanzó el estudio. Se contactó con docentes y coordinadores académicos de las distintas instituciones para que facilitasen los horarios de clase y el acceso a las muestras. Tras ello, del 12 de enero al 29 de noviembre de 2023, cuatro investigadores y docentes colaboradores fueron ingresando en aulas presenciales o virtuales, explicando a los discentes los objetivos de la investigación, y dispensando las instrucciones para la cumplimentación de la batería de instrumentos a través de un código QR. Se tuvieron en cuenta los principios éticos de la Asociación Americana de Psicología (2017) y lo señalado por la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (2018). Al finalizar la recogida de datos, se procedió al análisis cualitativo de contenido de la pregunta de respuesta abierta a través del programa Excel. Los datos numéricos se analizaron mediante el software SPSS (versión 28).

## 2.4. Análisis de datos

Todos los datos se exploraron y analizaron mediante estadísticas descriptivas. Concretamente a través de distribuciones de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central (media=  $\bar{x}$ , mediana=Me, moda=Mo) y la desviación típica (DT) como medida de dispersión. También se comprobó la fiabilidad de los datos mediante el alfa de Cronbach. Por último, en la pregunta de respuesta abierta se ejecutó un análisis cualitativo del contenido textual con la pretensión de revelar las preocupaciones más frecuentes en los estudiantes respecto al uso de dispositivos conectados a Internet y de aplicaciones móviles. Para ello, el establecimiento de códigos se llevó a cabo de modo deductivo. Dicha configuración se inició con una dimensión general, desde la que fueron emergiendo distintos códigos durante el análisis.

## 3. RESULTADOS

El 62,5% (n=326) de los sujetos encuestados afirmó que la calidad de su descanso estaba afectada por el uso extendido y continuado de los dispositivos conectados a Internet (DCI), el 43,5% (n=227) se sentía estresado cuando no tenía acceso a tales artefactos y al 40,2% (n=210) le costaba concentrarse tras su utilización.

Respecto a las horas de uso de los DCI (Tabla 1), el 79,6% (n=415) de los participantes utilizaban el teléfono móvil 3 o más horas al día y el mismo rango de tiempo preferente fue coincidente respecto al ordenador, aunque en menor medida (57,8%, n=302). Sin embargo, el 87,7% (n=458) de los estudiantes señalaron no utilizar la videoconsola y el 72,6% (n=379) tampoco la tableta.

**Tabla 1**

*Horas de uso de los dispositivos conectados a Internet*

Dispositivo	No lo utilizo	Menos de 1 hora	1-2 horas	3-4 horas	5-6 horas	7-8 horas	Más de 8 horas
Teléfono	0 (0%)	10 (1,9%)	97 (18,6%)	172 (33%)	129 (24,7%)	51 (9,8%)	63 (12,1%)
Ordenador	30(5,7%)	48(9,2%)	142(27,2%)	164(31,4%)	67(12,8%)	37(7,1%)	34(6,5%)
Tableta	379(72,6%)	53(10,2%)	44(8,4%)	34(6,5%)	7(1,3%)	2(0,4%)	3(0,6%)
Videoconsola	458(87,7%)	42(8%)	15(2,9%)	5(1%)	1(0,2%)	0(0%)	1(0,2%)

En cuanto a la dimensión que evaluaba la nomofobia (tabla 2), los resultados indicaron que el no poder comunicarse fue lo más relevante para los sujetos encuestados ( $\bar{x}$ =2,82, DT=1,63), ya que el 56,9% de la muestra consideró estar de acuerdo en que sentirían preocupación si familiares o amigos no pudieran ponerse en contacto con ellos ( $\bar{x}$ =3,39, Mediana=4, Mo=4, DT=1,85) y el 46,9% afirmó sentir ansiedad al no poder mantener contacto con su círculo cercano ( $\bar{x}$ =2,99, Mediana=3, Mo=4, DT=1,86). El 49,4% de los sujetos refirieron que experimentaría miedo a quedarse tirados en algún lugar si no pudiesen usar su teléfono móvil inteligente ( $\bar{x}$ =3,04,

Mediana=3, Mo=4, DT=1,96) y el 49,8% se mostrarían irritados al no poder buscar información cuando quisieran en tal dispositivo ( $\bar{x}$ =2,93, Mediana=3, Mo=4, DT=1,77). No obstante, la pérdida de conexión no pareció ser un factor preocupante para los participantes ( $\bar{x}$ =1,64, DT=1,37).

**Tabla 2**

*Dimensión de nomofobia*

Ítem	Media	Mediana	Moda	DT
Me sentiría incómodo sin acceso constante a la información a través de mi Smartphone	2.57	3	4	1.73
Me sentiría irritado si no pudiese buscar información en mi Smartphone cuando quisiera	2.93	3	4	1.77
Estaría nervioso si no pudiese obtener noticias o información en mi Smartphone	2.38	2	4	1.72
Estaría irritado si no pudiese usar mi Smartphone y sus capacidades cuando quisiera	2.63	3	4	1.78
Factor 1: no ser capaz de acceder a la información	2.62	-	-	1.57
Me asustaría quedarme sin batería en mi Smartphone	2.23	2	0	1.88
Entraría en pánico si me quedase sin conexión a Internet	1.34	1	0	1.56
Si me quedase sin conexión a Internet. comprobaría constantemente si tengo señal o pudiera encontrar una red de wifi	2.31	2	1	1.84
Si no pudiese usar mi Smartphone. tendría miedo a quedarme tirado en algún lugar	3.04	3	4	1.96
Si estuviese un rato sin poder comprobar mi Smartphone. tendría deseos de poder mirarlo	2.37	2	0	1.84
Factor 2: renunciar a la comodidad	2.25	-	-	1.47
Sentiría ansiedad si no pudiese comunicarme instantáneamente con mi familia y amigos	2.67	3	4	1.90
Estaría preocupado si mi familia y amigos no pudieran contactar conmigo	3.39	4	4	1.85
Estaría nervioso si no pudiera recibir mensajes de texto y llamadas	2.71	3	4	1.83
Sentiría ansiedad si no pudiese mantener el contacto con mi familia y amigos	2.99	3	4	1.86
Estaría nervioso si no pudiera saber si alguien ha intentado contactar conmigo	2.47	3	4	1.82
Sentiría ansiedad si rompiera mi contacto continuo con mi familia y amigos	2.75	3	4	1.90
Factor 3: no poder comunicarse	2.82	-	-	1.63
Estaría nervioso si estuviera desconectado de mi identidad en línea	1.64	1	0	1.67
Estaría incómodo si no pudiese estar al día con las redes sociales y redes en línea	1.58	1	0	1.67
Sentiría torpeza si no pudiese comprobar mis notificaciones de actualizaciones de mis contactos y redes en línea	1.47	1	0	1.62
Sentiría ansiedad si no pudiese comprobar mi correo electrónico	1.70	1	0	1.73
Me sentiría raro si no tuviese conexión a Internet porque no sabría qué hacer	1.84	1	0	1.74
Factor 4: Pérdida de conexión	1.64	-	-	1.47
Promedio en la dimensión	2.34	-	-	1.37

*Nota.* DT (desviación típica). Opciones de respuesta: 0=en total desacuerdo. 1=bastante en desacuerdo. 2=algo en desacuerdo. 3=neutral. 4=algo de acuerdo. 5=bastante de acuerdo. 6=totalmente de acuerdo.

En lo relativo al ningufoneo (tabla 3). se ha identificado una tendencia por parte de los sujetos muestreados respecto a tener el teléfono móvil cerca o al alcance entre siempre y casi siempre en el 69.4% de los casos ( $\bar{x}$ =2.89. Mediana=3. Mo=4. DT=1.12). Más del 50% de la muestra afirmó que lo primero que hacía al despertarse era chequear mensajes en el smartphone ( $\bar{x}$ =2.61. Mediana=3. Mo=4. DT=1.24). Estar pendiente del dispositivo conectado a Internet en compañía de otras personas fue una acción llevada a cabo. aunque fuese de forma aislada. por más del 90% de los participantes ( $\bar{x}$ =1.68. Mediana=2. Mo=2. DT=0.86). Así pues. la obsesión

por el teléfono móvil se presentó como un factor más problemático ( $\bar{x}$ =1.78. DT=0.80) que la disrupción comunicativa ( $\bar{x}$ =1.12. DT=0.66).

**Tabla 3**

*Dimensión de ningufoneo*

Ítem	Media	Mediana	Moda	DT
Estoy pendiente de mi teléfono móvil cuando estoy en compañía de otras personas	1.68	2	2	0.86
Estoy ocupado con mi teléfono móvil cuando estoy con mis amigos	1.07	1	1	0.76
Otras personas se quejan sobre mi uso del teléfono móvil	0.73	1	0	0.87
Estoy ocupado con mi teléfono móvil cuando estoy con mis familiares	1.20	1	1	0.88
A mi pareja, familiares o amigos les molesta que esté ocupado con el teléfono móvil cuando estoy con ellos	0.96	1	0	1.09
Factor 1: disrupción comunicativa	1.12	-	-	0.66
Mi teléfono móvil está a mi alcance (lo tengo cerca de mí)	2.89	3	4	1.12
Lo primero que hago al despertarme es mirar mis mensajes en el teléfono móvil	2.61	3	4	1.24
Me siento vacío sin mi teléfono móvil	1.20	1	0	1.11
Cada día aumenta mi uso del teléfono móvil	1.19	1	1	1.049
El tiempo que dedico a actividades sociales, personales o profesionales se reduce por el tiempo que uso el teléfono móvil	1.05	1	0	1.12
Factor 2: obsesión por el teléfono móvil	1.78	-	-	0.80
Promedio en la dimensión	1.45	-	-	0.65

*Nota.* DT (desviación típica). Opciones de respuesta: 0=nunca. 1=rara vez. 2=a veces. 3=casi siempre. 4=siempre.

Tocante al miedo a perderse algo o FOMO (tabla 4), los estudiantes universitarios informaron sentir cierta molestia cuando se perdían una reunión entre amigos ( $\bar{x}$ =1.59. Mediana=1. Mo=1. DT=1.26). Casi el 80% se preguntaba si dedicaban demasiado tiempo a estar pendiente de lo que está pasando, por ejemplo, a través de las redes sociales ( $\bar{x}$ =1.46. Mediana=1. Mo=1. DT=1.10) y casi 7 de cada 10 afirmaron sentir al menos un poco de inquietud cuando pierden la oportunidad de quedar con amigos ( $\bar{x}$ =1.38. Mediana=1. Mo=0. DT=1.22).

**Tabla 4***Dimensión de FOMO (miedo a perderse algo)*

Ítem	Media	Mediana	Moda	DT
A veces me pregunto si dedico demasiado tiempo a estar pendiente de lo que está pasando	1.46	1	1	1.10
Cuando me pierdo una reunión entre amigos. me molesta	1.59	1	1	1.26
Cuando voy de vacaciones. sigo pendiente de lo que mis amigos están haciendo	1.08	1	0	1.01
Me preocupo cuando me entero de que mis amigos se lo están pasando bien sin mí	0.82	0	0	1.11
Me pongo nervioso cuando no sé qué están haciendo mis amigos	0.40	0	0	0.78
Me da miedo que mis amigos tengan experiencias más gratificantes que yo	0.48	0	0	0.88
Es importante para mí que entienda las bromas que se hacen entre mis amigos	1.20	1	0	1.25
Me molesta cuando pierdo una oportunidad de quedar con amigos	1.38	1	0	1.22
Me da miedo que otras personas tengan experiencias más gratificantes que yo	0.47	0	0	0.89
Cuando me lo paso bien. es importante para mí compartir los detalles en línea (por ejemplo. actualizando el estado)	0.72	0	0	0.93
Promedio en la dimensión	0.96	-	-	0.71

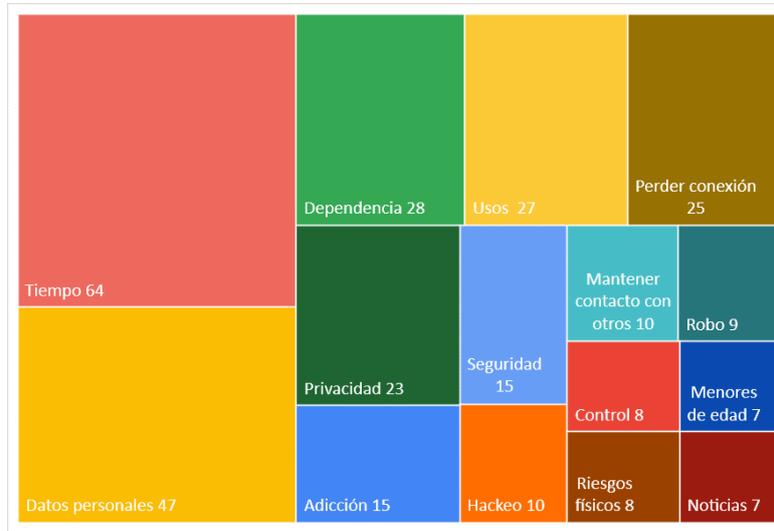
*Nota.* DT (desviación típica). Opciones de respuesta: 0=nada. 1=un poco. 3=moderadamente. 4=bastante. 5=mucho.

De los 522 sujetos muestreados. 337 contestaron a la pregunta de respuesta abierta. explicitando sus preocupaciones respecto al uso de dispositivos conectados a Internet (DCI) y de aplicaciones móviles (figura 2). Sin embargo. 63 personas afirmaron no tener inquietudes respecto a dichos aspectos y 122 no respondieron.

De este modo. los individuos encuestados mostraron como principales preocupaciones en cuanto a la utilización de DCI el tiempo dedicado a ellos (n=64) y sus usos (excesivos o no) (n=27). cuestiones vinculadas con los datos personales (n=47). la privacidad (23) y la seguridad (n=15). sobre todo en cuanto a los hackeos (n=10). También destacaron la sensación de dependencia o enganche (n=28) y adicción (n=15). así como la intranquilidad si se pierde la conexión a Internet (n=25) o no se puede mantener el contacto con otros (n=10).

**Figura 1**

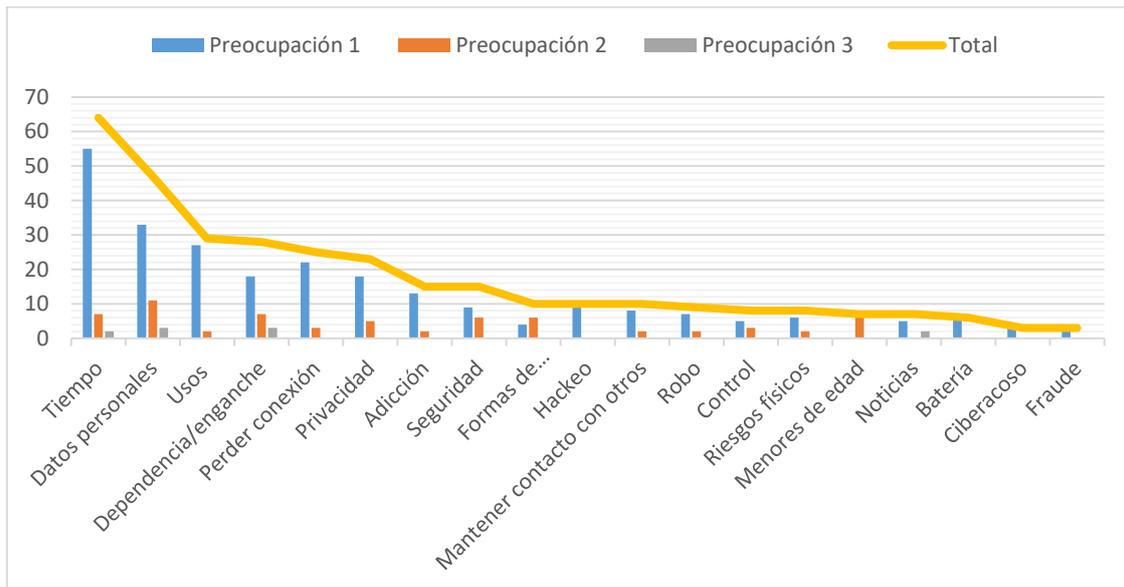
*Frecuencias de los códigos extraídos de las preocupaciones respecto al uso de DCI*



Finalmente, en la figura 2 pueden observarse las preocupaciones respecto al uso de DCI según el orden de aparición en los fragmentos de discurso analizados en la pregunta de respuesta abierta. Todos los códigos emergieron con mayores frecuencias como primera preocupación, excepto en el caso de las formas de comunicación o interacción, cuya frecuencia fue superior como segunda preocupación, y los menores de edad, que solo apareció como preocupación secundaria.

**Figura 2**

*Preocupaciones respecto al uso de DCI según el orden de aparición en los fragmentos de discurso*



## 4. DISCUSIONES

El uso extendido de dispositivos conectados a Internet (DCI) implica una serie de interferencias en distintos aspectos de la vida de los jóvenes. En este sentido, del presente estudio se desprenden una serie de resultados. En primer lugar, más del 60% de los encuestados señala haber experimentado una disminución en la calidad de su descanso, resultados similares fueron encontrados en Huang et al. (2020), los cuales señalaron la relación entre el uso del smartphone y problemas de sueño en jóvenes.

Por otro lado, se analizó el sentimiento de estrés asociados a no tener acceso a los dispositivos. En este sentido, 4 de cada 10 jóvenes informaron sentir estrés cuando no tenían acceso a sus dispositivos. Estos resultados van en la línea de los encontrados en estudios realizados con población adolescentes, los cuales sitúan la prevalencia en el 30% (Díaz-López et al., 2020). Una posible explicación está relacionada con la dependencia emocional y psicológica que muchos han desarrollado hacia la conectividad constante (González et al., 2022).

Otra de las variables que parece estar siendo influida por el uso de los dispositivos son las funciones ejecutivas. En este sentido, la dificultad a la hora de concentrarse en una tarea concreta tras usar los dispositivos se dio en el 40% de los jóvenes. Estos resultados son superiores a los reportados por Dixit et al. (2020), quienes sitúan el porcentaje en el 20%.

En cuanto a la frecuencia de uso, el dispositivo móvil parece ser el favorito de los jóvenes, ya que 8 de cada 10 lo utiliza más de 3 horas al día. Este porcentaje es inferior al reportado por otros estudios, en los que la media de horas de uso del smartphone en universitarios son 5 (Romero y Aznar, 2019).

Adicionalmente, se analizaron indicadores de nomofobia, ningufoneo y FoMO. En ese marco, algunos indicadores de nomofobia son manifestados por el 56.9% de los participantes. Esta prevalencia es significativamente superior a la encontrada en otros estudios (Naser et al., 2023). En relación con los indicadores de ningufoneo, más del 50% de los encuestados revisa mensajes en el smartphone al despertarse, y el 90% permanece pendiente de los dispositivos en compañía de otros. Esto refleja la omnipresencia de los DCI en las rutinas diarias y sociales. Esto sucede porque los jóvenes movidos por el miedo a perderse algo de aquello que está sucediendo en el ciberespacio ignoran a la persona con la que están interactuando cara a cara para consultar el smartphone. Además, estudios previos apuntan que los jóvenes se encuentran más cómodos en la interacción virtual que en la cara a cara (Díaz-López et al., 2023). En cuanto al FoMO, casi el 80% de los participantes se cuestiona si dedicaban demasiado tiempo a estar pendiente de lo que está pasando en internet, por ejemplo, a través de las redes sociales. Casi 7 de cada 10 afirmaron sentir al menos un poco de inquietud cuando pierden la oportunidad de quedar con amigos. Estos porcentajes tan elevados evidencian la problemática asociada al miedo a perderse algo de los jóvenes, cercanos a las prevalencias actuales de FoMO que informan de un 32% y un 16.8% de universitarios en un perfil severo y muy severo, respectivamente (Sabir y Jabeen, 2023), y 58% en un nivel alto reportados en Brasil por Ferra et al. (2022).

Por otra parte, en el análisis cualitativo quedan manifiestas las principales preocupaciones mostradas por los universitarios con respecto a la hiperconexión. Estos resultados informan de que varias de las principales preocupaciones de los jóvenes son indicadores de nomofobia y FoMO, mientras que llama la atención como el desairar a otros o la pérdida de interacciones presenciales, características del phubbing, parecen no ser aspectos tan relevantes para los universitarios. Este hallazgo resulta muy significativo, ya que evidencia que los jóvenes no son conscientes de las consecuencias del phubbing, tales como que reduce el grado de compromiso, atención y empatía del que lo sufre (Mahou, 2013), produciendo un impacto negativo en la satisfacción con las relaciones sociales, en el bienestar personal y emocional (Roberts & David, 2016) y la satisfacción con la vida (Rachman et al., 2019).

## 5. CONCLUSIONES

Tras todo lo dicho, cabe señalar que el presente trabajo supone una aportación original a esta línea de investigación, pues hasta donde sabemos existen pocos estudios previos que hayan analizado a la vez en población española universitaria el FoMO, la nomofobia y el ningufoneo, explorando las preocupaciones que los sujetos tienen sobre estos fenómenos.

Del presente estudio se desprenden una serie de implicaciones prácticas con carácter principalmente educativo. En este sentido, en primer lugar, se aprecia la necesidad del diseño y la implementación de acciones de carácter preventivo, tales como charlas, seminarios o talleres que informen principalmente a los jóvenes de los riesgos del ciberespacio y de cómo pueden repercutir en su día a día.

En segundo lugar, es necesario intervenir con aquellos jóvenes universitarios que presenten los riesgos y cuya calidad de vida se esté viendo afectada.

Por último, parece necesario promover iniciativas sociales entre los más jóvenes para la estimulación práctica de la interacción cara a cara y potenciar otras opciones de ocio más allá de las pantallas.

En definitiva, se apela a la necesidad de un cambio social profundo, en el que se deje de mirar el smartphone para poder mirar al que tenemos en frente y a lo que realmente ocurre en ese momento.

## 6. REFERENCIAS

- American Psychological Association (2017). The APA Ethics Code. <https://www.apa.org/ethics>
- Aygar, H., Tozun, M., Unsal, A., Arslantas, D., Oktar, D., y Dagtekin, G. (2021). Determination of the prevalence of phubbing and its possible relations with personality characteristics and with the other factors among the students of the faculty of medicine from western Turkey. *International Research Journal of Social Sciences*, 10(1), 20-27. [HTTPS://WWW.ISCA.IN/IJSS/ARCHIVE/V10/I1/4.ISCA-IRJSS-2020-033.PHP](https://www.isca.in/IJSS/ARCHIVE/V10/I1/4.ISCA-IRJSS-2020-033.PHP)

- Blanca. M. J. y Bendayan. R. (2018). Spanish version of the Phubbing Scale: Internet addiction. Facebook intrusion. and fear of missing out as correlates. *Psicothema*. 30(4). 449-454. [HTTPS://DOI.ORG/10.7334/PSICOTHEMA2018.153](https://doi.org/10.7334/psicothema2018.153)
- Bragazzi. N. L., y Del Puente. G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155–160. [HTTPS://DOI.ORG/10.2147/PRBM.S41386](https://doi.org/10.2147/PRBM.S41386)
- Capilla. E., y Cubo. S (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación con el bienestar psicológico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 50, 173-185. [HTTPS://DOI.ORG/10.12795/PIXELBIT.2017.I50.12](https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.2017.I50.12)
- Chotpitayasunondh. V. & Douglas. K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via Smartphone. *Computers Human Behavior*. 63, 9-18. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CHB.2016.05.018](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018)
- Díaz-López. A., Caba-Machado. V., Machimbarrena. J. M., Ortega-Barón. J., Pérez-Rodríguez. P., & González-Cabrera. J. (2024). Dysfunctional risks of the internet and their overlap in the different stages of adolescence. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 18(1). [HTTPS://DOI.ORG/10.5817/CP2024-1-7C](https://doi.org/10.5817/CP2024-1-7C)
- Dixit. S., Shukla. H., Bhagwat. A. K., Bindal. A., Goyal. A., Zaidi. A. K., y Shrivastava. A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian Journal of Community Medicine*, 35(2), 339-341. [HTTPS://DOI.ORG/10.4103/0970-0218.66878](https://doi.org/10.4103/0970-0218.66878)
- Ergün. N., Göksu. I., y Sakiz. H. (2020). Effects of phubbing: Relationships with psychodemographic variables. *Psychological Reports*. 123(5), 1578-1613. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0033294119889581](https://doi.org/10.1177/0033294119889581)
- Ferra. B., Santos. J.. & Santos. G. S. (2022). Prevalência de Fear of Missing Out e fatores associados em estudantes universitários: Sociabilidade. bemestar e cultura digital. *Interfaces Científicas - Humanas E Sociais*. 9(3), 410–425. [HTTPS://DOI.ORG/10.17564/2316-3801.2022V9N3P410-425](https://doi.org/10.17564/2316-3801.2022V9N3P410-425)
- Gil, F., del Valle. G., Oberst, U. y Chamarro. A. (2015). Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El smartphone y el fear of missing out. *Aloma*, 33(2). 77-83. [HTTPS://DOI.ORG/10.51698/ALOMA.2015.33.2.77-83](https://doi.org/10.51698/ALOMA.2015.33.2.77-83)
- Gonzales. M. E. C., Pilatuña. R. I. C., Sánchez. J. R. T., y Naranjo. J. P. M. (2022). Dependencia al dispositivo móvil y problemas en la conducta social y control emocional en universitarios. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 5(11). 43-53. [HTTPS://DOI.ORG/10.33996/REPSI.V5I11.70](https://doi.org/10.33996/REPSI.V5I11.70)
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Huang, Q., Li, Y., Huang, S., Qi, J., Shao, T., Chen, X....., Chen. H. (2020). Smartphone use and sleep quality in Chinese college students: a preliminary study. *Frontiers in psychiatry*, 11, 352. [HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FPSYT.2020.00352](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00352)

- Karadağ E., Tosuntaş Ş. B., Erzen E., Duru P., Bostan N., Şahin B. M., y Babadağ B. (2015). Determinants of phubbing. which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4, 60–74. [HTTPS://DOI.ORG/10.1556/2006.4.2015.005](https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005)
- León-Mejía. A., Calvete. E., Patino-Alonso, C., Machimbarrena, J. M., y González-Cabrera, J. (2021). Cuestionario de Nomofobia (NMP-Q): Estructura factorial y puntos de corte de la versión española. *Adicciones*, 33(2), 137-148. [HTTPS://DOI.ORG/10.20882/ADICCIONES.1316](https://doi.org/10.20882/ADICCIONES.1316)
- Ley Orgánica 3/2018. de 5 de diciembre. de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). Boletín Oficial del Estado (BOE). 294. de 6 de diciembre. 119788-119857. [HTTPS://WWW.BOE.ES/ELI/ES/LO/2018/12/05/3](https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3)
- Mahou. C. (2013). Phubbing ¿El fin de nuestra civilización? [HTTP://WWW.CARAS.CL/TECNOLOGIA/PHUBBING-EL-FIN-DE-NUUESTRA-CIVILIZACIÓN/](http://www.caras.cl/tecnologia/phubbing-el-fin-de-nuestra-civilización/)
- Naser, A. Y., Alwafi. H., Itani, R., Alzayan, S., Qadus, S., Al-Rousan, R., Abdelwahab, G. M., Dahmash, E., AlQatawneh, A., Khojah H. M. J., Kautsar, A. P., Alabbasi, R., Alshahaf, N., Qutub, R., Alrawashdeh, H. M., Abukhalaf, A. H., I., y Bahlol. M. (2023). Nomophobia among university students in five Arab countries in the Middle East: prevalence and risk factors. *BMC Psychiatry*, 23, 541. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S12888-023-05049-4](https://doi.org/10.1186/s12888-023-05049-4)
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., y Gladwell, V. (2013). Motivational. emotional. and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CHB.2013.02.014](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014)
- Rachman, A., Rusandi. M. A., y Setiawan, M. A. (2019). The effect of phubbing on students' academic procrastination. *Journal Bimbingan dan Konseling*, 8(1), 1-5. [HTTPS://DOIR.ORG/10.12928/PSIKOPEDAGOGIA.V8I1.17895](https://doi.org/10.12928/PSIKOPEDAGOGIA.V8I1.17895)
- Roberts, J. A., y David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134- 141. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CHB.2015.07.058](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058)
- Romero, J. M. y Aznar, I. (2019). Análisis de la adicción al smartphone en estudiantes universitarios. Factores influyentes y correlación con la autoestima. *Revista de Educación a Distancia*, 19(60). [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/RED/60/08](https://doi.org/10.6018/RED/60/08)
- Sabir. A. S., y Jabeen. A. (2023). Fearof Missing Out in university students: A psychometric study. *Annals of King Edward Medical University*, 29(2), 91-97. [HTTPS://DOI.ORG/10.21649/AKEMU.V29I2.5432](https://doi.org/10.21649/AKEMU.V29I2.5432)

# INDAGACIÓN COMO METODOLOGÍA: PROYECTOS, PROBLEMAS Y RETOS

Alejandro Martínez Menéndez<sup>1</sup>  
José Antonio Martínez Domingo<sup>1</sup>  
Natalia Moreno Palma<sup>1</sup>  
José Fernández Cerero

## 1. INTRODUCCIÓN

Estableciendo puntos de comparación entre los modelos educativos seguidos hace décadas y los presentes actualmente, y a pesar de la infinidad de cambios y sucesiones que han derivado tanto de la experiencia práctica docente como de la investigación educativa, podría resumirse tal largo proceso transformativo en una simple idea. Tratar de establecer puentes entre las áreas curriculares impartidas en el aula con la realidad y vida diaria del estudiantado.

La frecuentemente denominada como metodología tradicional, si bien puede hallarse en la literatura bajo diversidad de etiquetas, incluyendo metodologías expositivas, aproximaciones centradas en el docente o enseñanza explícita; tendía a ubicarse en un plano exclusivamente teórico en el cual no únicamente se negaba la participación activa del alumno en la elaboración y construcción del aprendizaje, sino que fallaba en dar un espacio al desarrollo de habilidades fundamentales para el alumnado de cara a su futuro cercano académico y profesional.

En contraposición, una subcategoría de las metodologías activas, las cuales podrían denominarse como metodologías basadas en la indagación o descubrimiento, proponen otorgar al estudiantado un papel en el proceso de diseño de la enseñanza-aprendizaje, así como desplazar al profesorado hacia una dimensión secundaria, actuando como diseñador de experiencias o facilitador-consultor en el aprendizaje. Ahora bien, la acelerada proliferación de estas propuestas, aunada con su desarrollo coincidente por parte de diversos grupos de investigación, ha resultado en, a juicio de Servant-Miklos (2020), una falta de claridad acerca de la limitación terminológica y conceptual de diversas de estas aproximaciones metodológicas.

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada.

## **2. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (PBL): SOLUCIONES HIPOTÉTICAS**

La metodología basada en indagación por excelencia, originada en estudios prácticos de medicina en la década de los sesenta en la Universidad McMaster (Servant-Miklos, 2020). Conocida popularmente como PBL, del inglés *Problem-Based Learning*, se basa en la resolución cooperativa de problemas, construyendo conocimiento desde el diálogo de los participantes implicados, apoyado este por la guía escalonada ofrecida por el docente en su papel de asistente-facilitador (Rehmat & Hartley, 2020).

Implica la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje autónomo e independiente, enfrentándose al análisis y resolución de situaciones problemáticas bajo un planteamiento no rutinario y carente de estructura real, requiriendo gran capacidad de autorregulación (Hidajat, 2023). Asimismo, entre sus principales beneficios puede hacerse referencia a la mejora de la percepción del alumno acerca de su autoeficacia, pues es su responsabilidad determinar la información y actuaciones pertinentes a realizar al afrontar la situación presentada, si bien ello conlleva igualmente el logro de objetivos de aprendizaje preestablecidos, desconocidos para el alumnado durante la experiencia (Castro-Martín & Silva-Lorente, 2022).

Se ofrecen problemas interdisciplinares, ficticios y de solución abierta, aunque realistas y caracterizados por mostrar ambigüedad técnica y ética, para cuya solución el estudiantado debe establecer conexiones significativas con sus saberes previos (Heuchemer et al., 2020). Su desarrollo se centra en hallar una explicación, así como elaborar una solución, al problema por medio del diálogo crítico y razonado del grupo, cuestionando el conocimiento y habilidades de uno mismo y del igual durante el proceso (Dawood et al., 2021).

Es esta precisamente la característica distintiva de la metodología, pues el interés de la misma se halla en el proceso por medio del cual el estudiantado ha sido capaz de aplicar sus saberes previos, detectando y completando lagunas en estos cuando fuese necesario (Magaji, 2021), relegando la solución en sí a un plano secundario, pudiendo esta elaborarse en forma de un plan de acción o un prototipo.

En definitiva, se trata de un modelo de propuesta en el cual el estudiantado valora posibles soluciones a una situación problemática presentada en base a sus conocimientos y capacidades, pudiendo optar por ampliar estos si así lo considera necesario, contando con el docente-guía como consultor durante el proceso, generando así un aprendizaje manifestado posteriormente por medio del diseño de una intervención o producto concreto como solución.

### **3. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (PJBL): INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN**

Planteado inicialmente por Kilpatrick (1918) a modo de aproximación en la cual el alumno pudiese configurar y estructurar su propio proceso de aprendizaje en pos de lograr un objetivo determinado y conocido. Si bien tiende a ser referido como PBL, con fin de evitar confusiones, se emplean igualmente las abreviaturas PjBL, Project Based Learning, o bien POL, Project Oriented Learning. Acorde a Sola et al. (2021), se basa en la compleción de una serie de tareas planteadas sistemáticamente que conducen a dar respuesta a una situación, o la resolución de un problema prediseñado, fomentando la autocrítica y autoevaluación.

Estas tareas, con marcada implicación práctica, se desarrollan de forma cooperativa, aprendiendo simultáneamente acerca de una temática dada al tiempo que se trabaja sobre los procesos mentales de orden superior de los discentes (Alonso et al., 2021). El foco de esta metodología se sitúa sobre la creación de productos finales derivados de un proceso de investigación previo, participando el alumnado en el diseño de la experiencia, incluyendo su conducción y evaluación (Sola et al., 2020).

El docente asume un rol de facilitador y diseñador de proyectos, proponiendo al estudiantado tareas, en las que este se involucra voluntariamente, así como presentaciones u otro tipo de creaciones finales, que engloben los objetivos de aprendizaje a lograr (St. John et al., 2023). Estos objetivos deben ser claramente definidos y comunicados a los discentes, de modo que completen las tareas asignadas del modo en el cual lo consideren idóneo para el alcance de dicha meta (Ngereja et al., 2020).

Dicho sistema de planteamiento de tareas permite que el Aprendizaje Basado en proyectos resulte más favorable de cara a la implementación de un modelo de trabajo colaborativo que cooperativo, conllevando la determinación de roles y división interna de responsabilidades en cada grupo (Maros et al., 2023), si bien ello depende de la tipología del proyecto a seguir.

Existen tres modalidades principales incluidas en esta metodología, distinguidas por Servant-Miklos (2020) como proyectos de asignación, basados en la aplicación de conocimiento y diseñados de forma prácticamente exclusiva por el docente, o los proyectos de problema, en los cuales todas las tareas se dirigen a dar solución a un problema presentado. La autora expone una última tipología, los proyectos temáticos, en los cuales el docente ofrece a los estudiantes un amplio campo del cual debe extraerse un problema y resolverlo. Esta propuesta muestra gran similitud con el funcionamiento del Aprendizaje Basado en Retos, comentado a continuación.

### **4. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS (CBL): RESOLUCIÓN DESDE LA REALIDAD**

Teniendo origen en planteamientos metodológicos desarrollados de forma próxima en el tiempo, siendo estos el modelo STAR Legacy de la Universidad Vanderbilt nacido en 2009, y la

propuesta Apple Classrooms of Tomorrow de la empresa tecnológica homónima en 2008 (Gallagher & Savage, 2023); es sin duda la metodología más joven de las aquí tratadas

Si bien se basa igualmente en la resolución de problemas, se distingue en esta aproximación. Como bien indican Vreman-De Olde et al. (2021), la noción de problema, como circunstancia social compleja ofrecida por un agente experto externo, y la de reto, como aspecto específico ante el cual los discentes elaboran una solución. Siguiendo a Taconis & Bekker (2023), se basa en un trabajo en equipo con estructura de proyecto autodefinido en el cual se busca fomentar el trabajo interdisciplinar de los alumnos al enfrentarse a problemas reales, vivos y complejos. Las situaciones tratadas en esta metodología no son simplemente realistas, sino extraídas del mundo real y cercano del alumno, buscando a modo de solución una propuesta de intervención que cause un verdadero impacto comunitario (Gallagher & Savage, 2023).

A diferencia de las anteriores propuestas, no se espera una aplicación de conocimiento para el desarrollo de un proyecto o la resolución de un problema, sino que se contempla el problema en sí mismo como un catalizador de aprendizaje y conocimiento (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2023).

Al formar parte de la experiencia agentes profesionales externos de la comunidad cercana al centro, el alumnado puede establecer un diálogo con los mismos a través del cual solicitar feedback con respecto a su progreso, así como concretar el reto a afrontar quede determinado (Nguyen et al., 2023). El docente, por su parte, actúa a modo de coinvestigador y coordinador didáctico, asegurando la viabilidad educativa de las problemáticas planteadas, teniendo en consideración que las soluciones diseñadas por el estudiantado deben ponerse a prueba y desarrollarse en la realidad (Abril-López et al., 2021).

Por consiguiente, el objetivo esencial de esta metodología, como describen Van den Beemt et al. (2023), es desarrollar la capacidad del estudiante de detectar una problemática concreta en una situación social dada, así como concretar los pasos y conocimientos pertinentes a aplicar en la intervención en la misma. Ahora bien, tal y como resaltan estos últimos autores, en este planteamiento tanto la solución, bien en forma de prototipo o propuesta de actuación, como el proceso en sí mismo tienen gran valor formativo y evaluativo.

## **5. APROXIMACIONES MIXTAS: TRADICIÓN Y EXPLORACIÓN**

A pesar de no resultar propuestas ampliamente extendidas dado la presencia de instrucción explícita en las mismas, se ha explorado de igual forma la posibilidad de aunar la clase magistral tradicional con situaciones que requieran la solución de problemas. DeCaro et al. (2023) exponen que la introducción de una situación problemática a analizar y reflexionar sobre la misma, previamente a la impartición de una sesión docente expositiva, genera una interesante relación entre fracaso productivo tras la exploración inicial y consiguiente aprendizaje significativo.

El principal debate en este campo se establece acerca de si la explicación docente debería anteceder al problema presentado, o bien mostrarse a continuación de esta. Al respecto de ello,

Ashman et al. (2020) exponen que, en el caso de mostrar severas carencias con respecto al campo de saber requerido para la exploración de una situación dada, resulta inocuo o incluso perjudicial comenzar por el afrontamiento de un problema. A pesar de mostrar oposición a las tesis de DeCaro et al. (2023). Esta idea se muestra contraria a lo expuesto por Tawfik et al. (2020), quienes afirman que, ante una temática desconocida, la impartición de una lección puede causar una sobrecarga cognitiva que entorpezca un posterior intento de resolución de problemas.

Por otra parte, diversos estudios prueban que la implementación de recursos varios, incluyendo los asistentes personales inteligentes bajo demanda (Winkler et al., 2021) o incluso del videojuego educativo (Praveen & Vasimalairaja, 2022), suponen mayores beneficios sobre la capacidad de solución de problemas del estudiantado en comparación a grupos control bajo modelos expositivos tradicionales. Ello pone en entredicho el beneficio que la combinación de la enseñanza explícita con la resolución de situaciones problemáticas pudiera mostrar frente a la aplicación de metodologías centran su diseño, precisamente, en dicho último aspecto.

## 6. CONCLUSIONES

Más allá de los beneficios formativos que la integración de estas metodologías pueda conllevar en la práctica educativa, lo cierto es que la cotidianeidad más allá de las aulas y los centros educativos se construye y fundamenta diariamente sobre un continuo proceso de toma de decisiones y solución de situaciones problemáticas para el cual es fundamental preparar al alumnado desde las etapas iniciales del sistema educativo.

Las metodologías basadas en la indagación-exploración resultan idóneas si se desea profundizar en la complejidad que conllevan las distintas fases de diseño, reflexión e investigación que requiere hallar respuesta a un interrogante derivado de una situación realista, al tiempo que se introduce al estudiantado al trabajo colaborativo y cooperativo, los cuales a pesar de ser ampliamente usado en toda etapa educativa, frecuentemente carecen de explicación o guía que dirijan su óptimo funcionamiento.

## 7. REFERENCIAS

- Abril-López, D., López, D., González-Moreno, P. M., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). How to Use Challenge-Based Learning for the Acquisition of Learning to Learn Competence in Early Childhood Preservice Teachers: A Virtual Archaeological Museum Tour in Spain. *Frontiers in Education*, 6, 714684. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.714684>
- Alonso, S., García, P., & Berral, B. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación superior. En A. J. Moreno, J. M. Trujillo, & I. Aznar (coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 39-48). Graó.

- Ashman, G., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2020). Problem-solving or Explicit Instruction: Which Should Go First When Element Interactivity Is High? *Educational Psychology Review*, 32(1), 229–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09500-5>
- Castro-Martín, B., & Silva-Lorente, I. (2022). Aprendizaje basado en problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. *Aula de Encuentro*, 24(1), 77–101. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6773>
- Dawood, O., Rea, J., Decker, N., Kelley, T., & Cianciolo, A. T. (2021). Problem-Based Learning About Problem-Based Learning: Lessons Learned from a Student-Led Initiative to Improve Tutor Group Interaction. *Medical Science Educator*, 31(2), 395–399. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01259-1>
- DeCaro, M. S., Isaacs, R. A., Bego, C. R., & Chastain, R. J. (2023). Bringing exploratory learning online: problem-solving before instruction improves remote undergraduate physics learning. *Frontiers in Education*, 8, 1215975. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1215975>
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Heuchemer, S., Martins, E., & Szczyrba, B. (2020). Problem-based learning at a “learning university”: A view from the field. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i2.28791>
- Hidajat, F. A. (2023). A comparison between problem-based conventional learning and creative problem-based learning on self-regulation skills: experimental study. *Heliyon*, 9(9), e19512. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19512>
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4).
- Magaji, A. (2021). Promoting Problem-Solving Skills among Secondary Science Students through Problem Based Learning. *International Journal of Instruction*, 14(4), 549–566. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14432a>
- Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4147–4155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954036>
- Ngereja, B., Hussein, B., & Andersen, B. (2020). Does project-based learning (PBL) promote student learning? A performance evaluation. *Education Sciences*, 10(11), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci10110330>
- Nguyen, H., Gijlers, H., & Pisoni, G. (2023). Identifying struggling teams in online challenge-based learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(2), 233–248. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2022-0131>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2023). *EduTrends: Aprendizaje Basado en Retos*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/06.EduTrendsAprendizajeBasadoenRetos.pdf>

- Praveen, G., & Vasimalairaja M. (2022). Influence of Educational Video Games for the Achievement of the Mathematics and Problem-Solving Abilities of Upper Primary School Students. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 18(1). <https://doi.org/10.4018/ijicte.313955>
- Rehmat, A. P., & Hartley, K. (2020). Building engineering awareness: problem-based learning approach for STEM integration. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28636>
- Servant-Miklos, V. (2020). Problem-oriented project work and problem-based learning: "Mind the gap!" *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28596>
- Sola, J. M., García, M., & Trujillo, J. M. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: aproximación al concepto. En A. J. Moreno, J. M. Trujillo, & I. Aznar (coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 7-14). Graó.
- Sola, T., Hinojo, F. J., Villoria, J., Garzón, E., & Berral, B. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como metodología en Educación Primaria. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. M. Romero, & J. A. Marín (eds.), *Investigación e Innovación Educativa: Tendencias y Retos* (pp. 55-68). Dykinson.
- St. John, J., St. John, K., & St. John, C. (2023). Learning by facilitating: A project-based interdisciplinary approach. *Journal of Education for Business*, 98(7), 404–411. <https://doi.org/10.1080/08832323.2023.2196049>
- Taconis, R., & Bekker, T. (2023). Challenge Based Learning as authentic learning environment for STEM identity construction. *Frontiers in Education*, 8, 1144702. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1144702>
- Tawfik, A. A., Hung, W., & Giabbanelli, P. J. (2020). Comparing how different inquiry-based approaches impact learning outcomes. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28624>
- Van den Beemt, A., Van de Watering, G., & Bots, M. (2023). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, 48(1), 24–41. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>
- Vreman-De Olde, C., Van Der Meer, F., Van Der Voort, M., Torenvlied, R., Kwakman, R., Goudsblom, T., Zeeman, M. J., & Damoiseaux, P. (2021). *Challenge Based Learning @UT: why, what, how*. <https://www.utwente.nl/en/cbl/documents/seg-innovation-of-education-challenge-based-learning.pdf>
- Winkler, R., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2021). Enhancing problem-solving skills with smart personal assistant technology. *Computers and Education*, 165, 104148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104148>



# INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO: IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO DE LENGUAS

Francisco Javier Palacios-Hidalgo<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El aumento de los casos de violencia de género en diversas partes del planeta es cada vez más preocupante, una situación que exige atención y medidas urgentes. En los últimos años, los índices de violencia contra mujeres, personas trans y *gender nonconforming* (es decir, personas que no se ajustan a ninguno de los géneros tradicionales presentes en la sociedad) han aumentado de forma alarmante (Human Rights Foundation, 2021; UN Women, 2023), lo que subraya la necesidad imperiosa de revisar cómo las sociedades actuales no protegen a los grupos minorizados.

Existen varias razones que explican este reciente aumento de los casos de violencia de género: la democratización del acceso a la tecnología (UN Women, 2023), el incremento del ciberacoso debido a la facilidad de acceso a Internet (Lismini et al., 2023; Piedalue et al., 2020), la legislación anti-LGBTIQ+ en muchos países (Bayrakdar y King, 2021), las disparidades raciales, étnicas y sociales junto con las normas culturales y sociales y la desigualdad de género profundamente arraigada que todavía existe en muchas partes del mundo (Lynch y Logan, 2023), las desigualdades económicas que conducen a desequilibrios de poder en las relaciones (Kiss et al., 2012), el acceso limitado (por cualquier motivo) a la educación que refuerza los roles de género tradicionales y perpetúa la pobreza (John et al., 2020), los estereotipos de género perpetuados en los medios de comunicación (ElSherief et al., 2017) o la pandemia derivada de la COVID-19 (Lorente-Acosta, 2020), entre otras.

En esta misma coyuntura en la que la violencia de género crece preocupantemente, la Inteligencia Artificial (IA) también ha adquirido gran relevancia en todas las áreas de la sociedad, vista a la vez como una amenaza y un aliado para potenciar, pero también combatir este tipo de

---

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba (España).

violencia (Mahtani, 2023; Trias-Capella et al., 2024). No obstante, utilizada ética y adecuadamente, la IA puede ser una herramienta eficaz para combatir y reducir la violencia de género (Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2024, en prensa) si se toman ciertas medidas tales como utilizar los algoritmos de la IA para detectar señales tempranas de violencia de género en línea (discursos de odio o comportamientos abusivos en redes sociales), emplear *chatbots* y asistentes virtuales que ofrezcan información y apoyo emocional, y usar sistemas de IA para desarrollar programas de educación sexual y concienciación sobre la violencia de género, adaptados a diferentes tipologías de estudiantes y utilizando métodos interactivos para fomentar la comprensión y el cambio de actitudes.

Precisamente, la educación sexual resulta de vital importancia para promover actitudes informadas y responsables entre las personas y ciertamente puede contribuir a fomentar relaciones saludables basadas en el respeto, el consentimiento, la comunicación y la empatía, así como a luchar contra la discriminación y el estigma relacionados con la orientación sexual y la diversidad de identidades de género (Goldfarb y Lieberman, 2021) y, en última instancia, a prevenir la violencia de género (Carrera-Fernández et al., 2021). La educación sexual integral puede integrarse en diversas áreas y disciplinas, desde la biología y la psicología a la ética y los idiomas, fomentando un enfoque multidisciplinar del aprendizaje (Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2023a). En el caso del aula de lenguas, abordar temas relacionados con la sexualidad (fomentando debates, aprendiendo vocabulario pertinente, empleando materiales de lectura o escribiendo un texto al respecto) puede ofrecer al alumnado oportunidades para mejorar sus habilidades comunicativas y promover el diálogo sobre temas esenciales como la violencia de género. En este sentido, existen enfoques específicos para la enseñanza de idiomas que favorecen la integración de temas relacionados con la educación sexual en el aula: la Enseñanza de Lenguas Social y Culturalmente Responsable (SCR; Palacios-Hidalgo, 2023) y el Inglés para Fines Sociales y de Cooperación (IFSyC; Huertas-Abril, 2018), que promueven una enseñanza de lenguas a través de temáticas de relevancia social y cultural con el objetivo de preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos informados y preparados para vivir en las sociedades del siglo XXI.

Considerando lo anterior, este capítulo reflexiona sobre el potencial de la IA para la prevención de la violencia de género a través de la enseñanza de lenguas. El capítulo aborda ideas clave sobre la IA y examina enfoques para la enseñanza de idiomas basados en el uso de temas social y culturalmente relevantes para, finalmente, analizar implicaciones prácticas para docentes de lenguas.

## **2. EL POTENCIAL DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

De la misma forma que el aprendizaje de idiomas ha adquirido gran relevancia en el panorama educativo actual, los avances tecnológicos también han impregnado todas las esferas de la vida humana, incluida la educación y, más concretamente, la enseñanza y el aprendizaje

de idiomas (Huertas-Abril, 2021). De entre las diferentes tecnologías aplicables a la enseñanza de idiomas, cabe destacar la IA por su novedad, relevancia y múltiples beneficios educativos. En este sentido, la IA ofrece a los estudiantes interesantes posibilidades de retroalimentación eficaz y de práctica de la lengua meta en cualquier momento y lugar, y ayuda a reducir la ansiedad del alumnado y aumentar su motivación y compromiso (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2023). De forma similar, la IA puede facilitar el aprendizaje personalizado, ayudar a identificar a aquellos estudiantes en riesgo y reducir las tasas de abandono (Huang et al., 2023), y también permite fomentar el aprendizaje colaborativo y la interacción social (Kannan y Munday, 2018).

En definitiva, la IA está transformando la forma en que las personas aprenden nuevos idiomas en tanto que ofrecer interesantes oportunidades:

- La IA puede adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje según las habilidades y necesidades individuales de los estudiantes.
- La IA, a través de asistentes de conversación como los *chatbots*, puede proporcionar práctica de conversación en tiempo real, así como retroalimentación instantánea al alumnado que les permita mejorar su comprensión y expresión orales.
- La IA puede ayudar a los docentes en la creación de material educativo que se adapte a los objetivos de aprendizaje y al nivel e intereses de los estudiantes.
- Los sistemas de IA de reconocimiento de voz pueden constituir una útil herramienta para que el alumnado practique la pronunciación de palabras y expresiones en la lengua objeto de aprendizaje.
- La IA puede analizar datos de aprendizaje para identificar áreas de dificultad y estrategias de enseñanza efectivas, permitiendo ajustar y mejorar la forma de enseñanza.
- La IA, integrada con tecnologías de realidad virtual y aumentada, puede ayudar a crear entornos inmersivos de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes interactuar con situaciones y contextos del mundo real en la lengua de aprendizaje.
- Los sistemas de IA pueden proporcionar *feedback* inmediato sobre el uso de la lengua, permitiendo a los estudiantes corregir sus errores al instante y mejorar más rápidamente sus habilidades comunicativas.
- La IA permite ofrecer gran variedad de recursos multimodales de aprendizaje, desde videos, audiolibros, artículos y tareas interactivos, adaptados a los intereses y necesidades de los estudiantes.

No obstante, estos beneficios potenciales solo pueden lograrse si el profesorado de idiomas está correctamente formado para integrar la IA en su enseñanza (Ceballos-Cano y Huertas-Abril, 2024, en prensa; Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2023; Rebolledo y González-Araya, 2023).

### 3. ENSEÑANZA DE LENGUAS A TRAVÉS DE TEMÁTICAS SOCIALES Y CULTURALES

El aprendizaje de lenguas distintas de la lengua (o lenguas) materna se ha convertido en un requisito esencial para que los ciudadanos del siglo XXI puedan desenvolverse eficazmente en el mercado laboral, en la educación y en casi todos los ámbitos de la sociedad (Eurydice, 2017). En consecuencia, en las últimas décadas se han desarrollado diferentes enfoques y metodologías para garantizar que la enseñanza de idiomas esté contextualizada y que los estudiantes estén comprometidos y motivados para desarrollar sus habilidades comunicativas. En este sentido, cabe mencionar la SCR e IFSyC, dos enfoques para la enseñanza de lenguas que promueven un aprendizaje a través de la integración de temas de relevancia social y cultural en el aula. Por un lado, la SCR se define como

un enfoque para la enseñanza de lenguas basado en el uso de referentes culturales diversos accesibles al alumnado y de cuestiones de actualidad y relevancia social para así potenciar el aprendizaje de la lengua meta. La SCR aboga por la creación de entornos educativos en los que el alumnado no solo sea partícipe, sino centro del proceso de aprendizaje al fomentarse la inclusión, la participación activa de todos los estudiantes y la valoración de la diversidad en todas sus formas. (Palacios-Hidalgo, 2023, p. 4)

La SCR promueve la inclusión y el respeto por diferentes cuestiones sociales y culturales que son relevantes en las sociedades actuales, al tiempo que anima a los docentes a cuestionar las ideas erróneas y los estereotipos asociados a ellas, a sensibilizar a los estudiantes y a formarlos como ciudadanos informados (Palacios-Hidalgo, 2023). Para esta tarea, se deben seguir los cinco principios fundamentales de la SCR:

- Promoción de entornos de aprendizaje de lenguas centrados en los intereses, experiencias y necesidades del alumnado.
- Uso de referentes culturales diversos accesibles al alumnado para potenciar el aprendizaje de la lengua.
- Aprendizaje y concienciación sobre cuestiones de actualidad y relevancia social como base para el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias transversales.
- Valoración de la diversidad lingüística, cultural, étnica, racial, de género, sexual y de cualquier naturaleza como elemento esencial para el aprendizaje integral, inclusivo y universal.
- Promoción de la inclusión y la participación activa del alumnado a través del fomento del pensamiento crítico y de los aprendizajes autónomo y cooperativo.

La SCR busca crear un entorno de aprendizaje inclusivo que favorezca el aprendizaje significativo de lengua y contenido no lingüístico, un ambiente que, según Mahler et al. (2015), implica acciones como abordar de manera directa los temas sociales y culturales para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, promover la apreciación de diferentes lenguas, culturas y realidades sociales existentes dentro y fuera del aula, utilizar

recursos que representen de forma positiva la diversidad en todas sus formas y fomentar el pensamiento crítico del alumnado para permitirle reconocer prejuicios y estereotipos, entre otras.

Por otro lado, IFSyC (uno de los fundamentos teóricos de la SCR) fomenta la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas, su conciencia social, sus habilidades de cooperación y sus valores cívicos (Huertas-Abril, 2018). IFSyC se define como

el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en cualquier ámbito de la vida (personal, profesional u otros), donde, además de adquirir o reforzar las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua, se pongan de relieve factores clave relacionados con la concienciación social, los valores cívicos y la cooperación. (Huertas-Abril, 2018, p. 12)

Existen cinco aspectos fundamentales de IFSyC que se deben tener en cuenta en la implementación del enfoque: crear materiales didácticos en la lengua que integren aspectos lingüísticos con temas sociales y de desarrollo, fomentando así la interconexión y la conciencia social entre los estudiantes, desarrollar competencias transversales esenciales, tanto dentro como fuera del aula, de manera efectiva, destacar la importancia de emplear metodologías activas que mejoren la calidad y el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que se abordan contenidos sociales, potenciar el crecimiento personal y social, así como la autonomía de los estudiantes y establecer conexiones y colaboraciones entre estudiantes, docentes y asociaciones relacionadas con los temas propuestos (Huertas-Abril, 2018).

Tanto la SCR como IFSyC son enfoques de enseñanza que abogan por el uso de herramientas tecnológicas y digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Palacios-Hidalgo, 2023; Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2023b). En este sentido, la combinación de SCR e IFSyC junto con a la IA podría aportar interesantes oportunidades para personalizar las experiencias de aprendizaje del alumnado y simular escenarios para practicar la lengua de manera significativa y realista (Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2024, en prensa), así como posibilidades para abordar temas socialmente relevantes como la violencia de género.

#### **4. IMPLICACIONES PARA DOCENTES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE IA, SCR E IFSYC PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO**

Considerando que la SCR e IFSyC abogan por la integración de temas de relevancia social y cultural en la enseñanza de lenguas, ambos constituyen enfoques ideales para la incorporación de la educación sexual integral en la enseñanza de idiomas en un intento por hacer que el alumnado tome conciencia de la problemática que constituye la violencia de género, sus causas y consecuencia y estén capacitados para combatirla de manera eficaz. En este sentido, la investigación ha demostrado que IFSyC y la SCR pueden ser una interesante opción para enseñar al alumnado acerca de diversidad sexual y de género y promover la inclusión y el respeto en el aula de idiomas (Palacios-Hidalgo, 2023; Palacios-Hidalgo y Huertas-Abril, 2024, en prensa). Además, la SCR e IFSyC, en tanto que son enfoques interesados en temáticas de

relevancia social y cultural, pueden ayudar a concienciar a los estudiantes sobre las causas y consecuencias de la violencia de género y, en definitiva, dotarlos de conocimiento y habilidades para combatirla.

Teniendo en cuenta la relevancia actual de la IA, así como la necesidad de prevenir y combatir de la violencia de género, es necesario destacar algunas implicaciones prácticas clave para los docentes de lenguas:

- El profesorado, independientemente de su área de especialización, debe sensibilizar al alumnado sobre los tipos de violencia de género y abusos.
- El profesorado debe recibir formación actualizada sobre cómo utilizar las herramientas de IA en el aula para evitar riesgos, incluidos los estereotipos o prejuicios.
- Es interesante que el profesorado participe en redes profesionales y colabore con otros docentes para aumentar su conocimiento sobre el uso de la IA para abordar temas de género en la enseñanza de lenguas.
- El profesorado debe ser consciente de los posibles sesgos de la IA y enseñar a los estudiantes a identificar y evitar herramientas de IA con sesgo de género que, en última estancia, pueden contribuir a acrecentar las desigualdades entre géneros y personas.
- El profesorado debe ser consciente de cómo los prejuicios y estereotipos pueden afectar a los materiales de aprendizaje de lenguas basados en la IA e influir también en las actitudes, opiniones, comportamientos y acciones de los estudiantes.
- Es conveniente que el profesorado colabore con desarrolladores de IA y expertos en violencia de género para crear recursos educativos y herramientas efectivas para la concienciación en el aula.
- El profesorado debe aprovechar la IA para implementar enfoques innovadores de enseñanza, como la SCR e IFSyC, que involucren a los estudiantes de manera activa en la concienciación sobre la violencia de género, incluyendo, por ejemplo, el uso de aplicaciones interactivas, juegos educativos y simulaciones basadas en IA que fomenten la reflexión y el diálogo en el aula.

## **5. CONCLUSIONES**

Este capítulo ha tratado de reflexionar sobre el potencial de la IA para la integración de medidas de prevención de la violencia de género en el aula de lenguas. Además, ha ofrecido un análisis de la SCR e IFSyC, dos enfoques educativos idóneos no solo para la integración de la IA en la enseñanza de idiomas, sino también para el abordaje de la violencia de género en el aula.

De las ideas abordadas en el capítulo, se pueden concluir algunas ideas. En primer lugar, la formación continua sobre las herramientas de IA es de vital importancia, teniendo en cuenta la relevancia de esta tecnología en la actualidad. En este sentido, la formación docente sobre el uso de la IA puede garantizar que el profesorado esté formado e informado en el potencial y los

riesgos asociados a estas herramientas. En segundo lugar, el profesorado debe conocer los potenciales sesgos inherentes a las herramientas de IA, pues este conocimiento puede capacitarles para guiar a su alumnado en su reconocimiento cuando hagan uso de la IA. En tercer lugar, es necesario abordar la violencia de género de manera directa en el aula, puesto que, más allá de la enseñanza de idiomas, el profesorado desempeña un papel crucial a la hora de fomentar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo para los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que los docentes incorporen debates sobre la violencia de género en sus clases con el objetivo de concienciar y promover una cultura de respeto y empatía entre los estudiantes.

En definitiva, este capítulo subraya la importancia fundamental de adoptar una perspectiva de género no sesgada en la enseñanza de idiomas. De este modo, los docentes pueden dotar a los jóvenes estudiantes de las herramientas necesarias no sólo para comprender la violencia de género, sino también para combatirla activamente.

## 6. REFERENCIAS

- Bayrakdar, S. y King, A. (2021). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. *Current Sociology*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/00113921211039271>
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Blanco-Pardo, N. y Rodríguez-Castro, Y. (2021). Preventing violence toward sexual and cultural diversity: The role of a queering sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042199>
- Ceballos-Cano, M. V. y Huertas-Abril, C. A. (2024, en prensa). Artificial intelligence for teaching and learning English as a Foreign Language: A proposal for primary education. En *Tejiendo palabras: Explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la inteligencia artificial y la innovación docente*. Dykinson.
- ElSherief, M., Belding, E., & Nguyen, D. (2017). #NotOkay: Understanding gender-based violence in social media. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 11(1), 52-61. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v11i1.14877>
- Eurydice. (2017). *Eurydice brief: Key data on teaching languages at school in Europe*. Eurydice European Unit. <https://doi.org/10.2797/828497>
- Goldfarb, E. S. y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X. y Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301\\_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Huertas-Abril, C. A. (2018). Inglés para fines sociales y de cooperación (IFSyC): Contextualización y justificación. En C. A. Huertas-Abril y M. E. Gómez-Parra (Eds.), *Inglés*

para fines sociales y de cooperación. *Guía para la elaboración de materiales* (pp. 9–24). Graó.

- Huertas-Abril, C. A. (2021). *Tecnologías para la educación bilingüe*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17576>
- Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2023). New possibilities of Artificial Intelligence-Assisted Language Learning (AIALL): Comparing visions from the East and the West. *Education Sciences*, 13(12), 1234. <https://doi.org/10.3390/educsci13121234>
- Human Rights Foundation. (2021). *Dismantling a culture of violence. Understanding violence against transgender and non-binary people and ending the crisis*. Human Rights Foundation. <https://bit.ly/3Q1WZQ4>
- John, N., Casey, S. E., Carino, G. y McGovern, T. (2020). Lessons never learned: crisis and gender-based violence. *Developing World Bioethics*, 20(2), 65-68. <https://doi.org/10.1111/dewb.12261>
- Kannan, J. y Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Kiss, L., Schraiber, L. B., Heise, L., Zimmerman, C., Gouveia, N. y Watts, C. (2012). Gender-based violence and socioeconomic inequalities: Does living in more deprived neighbourhoods increase women's risk of intimate partner violence? *Social Science & Medicine*, 74(8), 1172-1179. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.033>
- Lismini, R., Narti, S. y Octaviani, V. (2023). Netnographic study of online gender-based violence (KBGO) on Twitter. *Jurnal Scientia*, 12(2), 1645-1661. <https://doi.org/10.58471/scientia.v12i02.1430>
- Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46(3), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>
- Lynch, K. R. y Logan, T. K. (2023). Rural and urban/suburban victim professionals' perceptions of gender-based violence, victim challenges, and safety advice during the COVID-19 pandemic. *Violence Against Women*, 29(5), 1060-1084. <https://doi.org/10.1177/10778012221099987>
- Mahler, J., Mendez-Newman, B., Alverson, S. y DeLys-Evans, L. (2015). *TEXES™ English as a second language supplemental (154)*. Research & Education Association.
- Mahtani, N. (2023, 21 de mayo). *La violencia digital en tiempos de la IA, ¿otra amenaza más para las mujeres?* El País. <https://bit.ly/48EhvNW>
- Palacios-Hidalgo, F. J. (2023). *Enseñanza de Lenguas Social y Culturalmente Responsable. Un enfoque para la enseñanza de idiomas en el siglo XXI*. Editorial Comares.

- Palacios-Hidalgo, F. J. y Huertas-Abril, C. A. (Eds.). (2023a). *Promoting inclusive education through the integration of LGBTQ+ issues in the classroom*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8243-8>
- Palacios-Hidalgo, F. J. y Huertas-Abril, C. A. (2023b). The potential of English for Social Purposes and Cooperation for the development of digital literacy. En P. Escudeiro, N. Escudeiro y O. Bernardes (Eds.), *Handbook of research on implementing inclusive educational models and technologies for equity and diversity* (pp. 37-68). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0453-2.ch003>
- Palacios-Hidalgo, F. J. y Huertas-Abril, C. A. (2024, en prensa). AIALL and queer language education to prevent gender-based violence: Using artificial intelligence for lesson planning. En M. Buenestado-Fernández, A. Jiménez-Millán y F. J. Palacios-Hidalgo (Eds.), *Comprehensive sexuality education for gender-based violence prevention*. IGI Global.
- Piedalue, A., Gilbertson, A., Alexeyeff, K. y Klein, E. (2020). Is gender-based violence a social norm? Rethinking power in a popular development intervention. *Feminist Review*, 126, 89-105. <https://doi.org/10.1177/0141778920944463>
- Rebolledo, R. y González-Araya, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI-language learning tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(01), 7569-7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Trias-Capella, M. E., Guardia-Villalba, R. y Trias-Capella, R. (2024). Tratamiento de la información de violencia de género. Con aportaciones de la inteligencia artificial. *Revista Española de Medicina Legal*, 50(1), 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2023.04.002>
- UN Women. (2023, 21 de septiembre). *Facts and figures: Ending violence against women*. UN Women. <https://bit.ly/3PDc49g>



# IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

José Fernández Cerero  
Nuria María Murcia Ballesta  
Pepa Haba García  
Marta Montenegro Rueda

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el empleo de la Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se percibe en todos los ámbitos de la sociedad. Apenas existen entornos donde estas tecnologías no se hayan introducido produciendo cambios en el panorama actual, a medida va evolucionando y arraigando. En el ámbito educativo, supuso un cambio radical en los sistemas de aprendizaje y metodologías de los docentes. En este sentido, la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación representa un cambio revolucionario en la percepción del aprendizaje, la docencia y la gestión educacional. Este progreso tecnológico está transformando no solo las estrategias convencionales de enseñanza, sino que también está facilitando el acceso a modalidades de aprendizaje personalizado, inclusivo y estimulante para alumnos de variadas edades y procedencias.

Según Szoulay, directora general de la UNESCO (2019) declaró en la semana del aprendizaje móvil, que la IA, supone ser una herramienta que transformará la educación a niveles inimaginables por los agentes educativos. En este sentido, los métodos impartidos por los docentes serán sustituidos por otros más nuevos y novedosos. El propósito de aplicar la inteligencia artificial en la educación es que, al combinarse con el conocimiento educativo, se creen software y entornos educativos que se adapten a las necesidades de los estudiantes. La inteligencia artificial juega un papel protagonista en la educación innovadora. Además de los puntos de gestión, contribuye a mejorar la estructura de la industria. Después de todo, al buscar datos cuidadosamente, las instituciones que trabajan en el campo de la educación tienen la oportunidad de medir la satisfacción de los estudiantes y la calidad de la educación brindada (Vega-Lebrun et al., 2021).

## **2. CONCEPTO**

Realizando una revisión de la literatura, encontramos que ya se hablaba sobre IA desde antes de comenzar este siglo, encontrando múltiples definiciones de diferentes autores. Entre ellas se destaca la realizada por Schalkoff (1990) quien las entiende como una disciplina dedicada a entender y replicar comportamientos inteligentes mediante procesos informáticos o la propuesta por Russell, S y Norvig, P (2010) como el diseño y construcción de agentes inteligentes que reciben percepciones del entorno y realizan acciones que maximizan sus posibilidades de éxito. Dicho en otras palabras, la IA representa la habilidad de los sistemas computacionales de emular el funcionamiento del cerebro humano, procesando datos externos como información, adquiriendo conocimiento a través del entrenamiento y, a partir de este proceso de aprendizaje, alcanzando las metas para las cuales fueron programados, según Brazdil y Jorge (2001).

La inteligencia artificial se está convirtiendo en un componente esencial de todos los aspectos clave y prácticos de Internet, y en el ámbito de la educación, en particular, deberíamos ver la emergencia de la inteligencia artificial no como una amenaza, sino como un área de estudio potencial, una herramienta útil y un facilitador de innovadoras estrategias de aprendizaje.

En este sentido, se han identificado diferentes atributos esenciales que definen a un agente inteligente resaltando, entre ellas (Martin Fischles y Oscar Firschein, 1987; Moreno Padilla, 2019) , su capacidad para albergar actitudes mentales como creencias e intenciones, y su habilidad para adquirir conocimiento y aprender de manera continua, su competencia en resolver problemas, incluso desglosando desafíos complejos en otros más simples, y su habilidad para realizar tareas de alta complejidad. Además, puede entender y encontrar significado en información ambigua o contradictoria, planificar acciones, prever consecuencias, evaluar alternativas, y es consciente de sus propias limitaciones. Posee la capacidad de distinguir entre situaciones similares, demostrar originalidad creando nuevos conceptos o ideas, y utilizar analogías.

Teniendo en cuenta este contexto, su incorporación al ámbito educativo ha sido relevante durante los últimos años. Entre ellas, se resalta la relevancia y la urgencia de adoptar un sistema educativo apoyado en tecnología, incorporando la IA como un recurso clave para la gestión administrativa, académica y de investigación. Esto facilita abordar desafíos como la deserción estudiantil, el rendimiento académico, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las tutorías personalizadas, la inclusión social y la educación intercultural, entre otros aspectos (Flores et al, 2022).

## **3. IMPACTO DE LA IA EN EL AULA**

El empleo de las IA en el ámbito educativo, representa una de las revoluciones tecnológicas más destacadas de nuestra era, redefiniendo múltiples facetas tanto de nuestra vida diaria como

del ámbito profesional. A través de su implementación, la IA ofrece la promesa de transformar radicalmente nuestra interacción con el entorno, perfeccionando procedimientos, incrementando la eficacia y desbloqueando oportunidades.

En este sentido, las investigaciones evidencian la creciente importancia de integrar la IA en la educación para fomentar un sistema educativo más abierto y equitativo. Aquí se hace énfasis en cómo la IA puede personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante para mejorar su experiencia educativa y sus resultados (Obregón González et al, 2023). La IA puede facilitar la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos al ofrecer recursos educativos personalizados que son accesibles para estudiantes con diversas necesidades, incluidos aquellos con discapacidades o aquellos que se encuentran en regiones con recursos educativos limitados.

Entre los beneficios más notables de la IA se incluye la simplificación y eficiencia en la ejecución de diversas tareas, así como la mejora en el acceso a una amplia gama de recursos. De este modo, investigaciones han recabado que la IA, al automatizar procesos que tradicionalmente requerían una considerable inversión de tiempo y esfuerzo humano, permite a individuos y organizaciones concentrarse en actividades de mayor valor añadido, fomentando la innovación y la creatividad (Delgado et al, 2014).

Por otro lado, la adecuación del material didáctico, junto con la personalización del ritmo de enseñanza y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, se presenta como una estrategia fundamental para enriquecer los resultados educativos que se ven significativamente reflejados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Este enfoque se centra en la creación de un ambiente de aprendizaje que no solo fomenta una mayor participación de los estudiantes, sino que también promueva una retención duradera del conocimiento impartido. Según Kabudi et al. (2021), al adaptar los recursos educativos y los métodos de enseñanza a las necesidades y capacidades individuales de cada alumno, se puede lograr un mayor grado de comprensión e interés por el campo de estudio.

#### **4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La implementación de la IA en la educación, si bien ofrece numerosas ventajas, también conlleva ciertos retos significativos. Se han identificado varias limitaciones importantes asociadas con el uso de la IA en este campo. Entre ellas, destacan las preocupaciones éticas y de privacidad, incluyendo la protección de los datos personales de los estudiantes, la prevención de sesgos en los algoritmos, y la promoción de un uso ético de la información estudiantil. Estos desafíos subrayan la necesidad de implementar medidas de seguridad robustas que aseguren la confidencialidad de los datos de los estudiantes y fomentan sistemas educativos con IA que sean equitativos y sin prejuicios, (Grace et al, 2023; Reiss 2021).

A pesar de que la IA ofrece herramientas y soluciones innovadoras, pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, una excesiva dependencia de estas tecnologías

plantea preocupaciones significativas respecto al desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes. Jara y Ochoa (2020) advierten sobre un escenario en el que los estudiantes podrían llegar a confiar en demasía en las respuestas y soluciones proporcionadas por sistemas de IA, dejando de lado el esfuerzo por desarrollar un pensamiento crítico robusto y habilidades de resolución de problemas independientes. Este fenómeno tiene el potencial de crear una brecha en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos no estructurados y complejos, que requieren una reflexión profunda y un enfoque analítico personal.

La resistencia para adoptar y emplear nuevas tecnologías y la deficiencia en programas de capacitación son factores clave que requieren atención, particularmente en el contexto de incorporar la IA en los entornos educativos. Este proceso puede enfrentar significativas complicaciones por parte del profesorado, quienes podrían ser reticentes a cambiar métodos tradicionales por enfoques innovadores que integren la IA. Además, la efectividad de estas tecnologías depende en gran medida de la existencia de programas de formación robustos y accesibles, diseñados para equipar a los docentes con los conocimientos y herramientas necesarios para aplicar la IA de manera efectiva en sus prácticas docentes (Cabero y Barroso, 2016). Según Córca (2020), abordar estos desafíos es crucial para superar las barreras iniciales y garantizar que la implementación de la IA en la educación contribuya positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando al máximo el potencial de estas tecnologías para enriquecer la experiencia educativa tanto para profesores como para estudiantes.

## **5. CONCLUSIONES**

En definitiva, la incorporación de las IA en los centros educativos está redefiniendo los paradigmas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo una personalización sin precedentes que se adapta a las necesidades individuales de cada estudiante. Esta revolución tecnológica no solo facilita una experiencia de aprendizaje más eficiente y comprometida, sino que también expande el acceso a la educación más allá de ciertas barreras. Se ha considerado que esta herramienta puede ser muy beneficiosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, pues sus mejoras en la capacidad crítica y optimización de las tareas se manifiesta como un impulso significativo hacia la eficiencia educativa y el desarrollo intelectual, facilitando un entorno más interactivo y personalizado.

Es fundamental la formación continua y el desarrollo profesional de los profesionales para aprovechar al máximo las ventajas que esta herramienta ofrece en el ámbito educativo. Dotar a los docentes de los conocimientos y habilidades necesarios para integrar efectivamente las herramientas de IA en sus métodos de enseñanza es crucial. En este sentido, las cuestiones éticas y la protección de la privacidad se destacan como elementos esenciales a abordar, resaltando la necesidad de establecer políticas y regulaciones que salvaguarden la seguridad de los datos personales.

## 6. REFERENCIAS

- Fischler, M. A., Firschein, O. (1987). *Intelligence: the eye, the brain, and the computer*. Boston, USA: Addison-Wesley Longman Publishing Co.
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568.
- Brazdil, P., y Jorge, A. (Eds.). (2001). *Progress in Artificial Intelligence: Knowledge Extraction, Multi-agent Systems, Logic Programming, and Constraint Solving*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/3-540-45329-6>
- Schalkoff, R. J. (1990). *Artificial Intelligence: An Engineering Approach*. Michigan: McGraw-Hill.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Obregón González, L.A, Onofre Baren C.Y, & Pareja Zapata, E.Y. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación*, 8(3), 342-354.
- Grace, E. G., P. Vidhyavathi, & P. Malathi. (2023). A study on "AI in education: opportunities and challenges for personalized learning. *Industrial Engineering Journal*, 52(05), 750-759. <https://doi.org/10.36893/IEJ.2023.V52I05.750-759>
- Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 19. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.05>
- Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model/Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y educación*, 28(3), 633-663.
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M.& Extabe-Urbieta, J.M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224.
- Flores, F. A. I., Sanchez, D. L. C., Urbina, R. O. E., Coral, M. Á. V., Medrano, S. E. V., & Gonzales, D. G. E. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372.
- UNESCO. (2019). BEIJING CONSENSUS on artificial intelligence and education. China

Vega-Lebrún, C. A., Sánchez Cuevas, M., Rosano Ortega, G. y Amador Pérez, S. E. (2021). Competencias docentes, una innovación en ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Apertura*, 13(2), 6-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2061>

# USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET EN LA SOCIEDAD DIGITAL: PERFILES Y PERCEPCIONES EN JÓVENES ENTRE LOS 15 Y LOS 29 AÑOS. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES

Joaquín Rodes García<sup>1</sup>  
José Palacios Ramírez<sup>2</sup>  
Rainer Gehrig<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los estudios sobre juventud su relación con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es un aspecto básico en el abordaje de la cultural juvenil (Feixa et al., 2016). Al mismo tiempo crece la discusión sobre los impactos derivados de su uso. Mientras se asume que la tecnología afecta la vida social de las personas (Turkle, 2005) la llamada web 2.0 es descrita en los términos de consumismo, aislamiento, auto explotación y control de las personas (Han, 2021; Puig, 2017). En línea con lo anterior se destacan algunos efectos del uso excesivo de las TIC como ansiedad, soledad, baja autoestima, estados depresivos o burnout escolar. La literatura disponible, especialmente interesada en el caso de jóvenes y adolescentes, aporta etiquetas como *Compulsive Internet Use*, *Internet addiction*, *Problematic Internet Use*, *Online game addiction*, *Pathological video game use*, *Problem gaming*, *Online video game play* o *Problematic online game use* (Anderson et al., 2017). Paralelamente existe un debate entre aquellos que describen a la juventud como nativos digitales que comparten formas de pensamiento y destrezas tecnológicas (Prensky, 2001) y otros enfoques que destacan su heterogeneidad en función de sus condiciones socioeconómicas y culturales (Van Dijk, 2013).

---

1 Universidad Católica San Antonio de Murcia, UCAM, España.

2 Universidad Miguel Hernández, UMH, España.

3 Observatorio de la exclusión social, Universidad de Murcia, UMU, España.

En este sentido el concepto de brecha digital conecta a su vez con una línea de reflexión sobre la juventud, la individualización y el riesgo en la llamada modernidad reflexiva (Le Breton, 2021).

En estas coordenadas el proyecto de investigación Usos problemáticos de las nuevas tecnologías de información y comunicación: significados y contextos de uso entre los jóvenes (UPNT) (UCAM, Plan propio de apoyo a la investigación, 2019-2022) analiza el fenómeno desde una perspectiva social y cultural (Palacios et al., 2020). De la fase de investigación mediante encuesta dirigida a una muestra de población joven destacan los siguientes resultados: 1) Los jóvenes no se comportan como un grupo homogéneo con relación al uso problemático de internet, las personas de menor edad y los estudiantes son identificados como los colectivos más vulnerables. 2) Si bien algunos de los grupos de jóvenes diferenciados en función de sus usos de internet presentan una mayor incidencia del uso problemático, este comportamiento puede considerarse una realidad transversal de unos perfiles a otros. Con este punto de partida este trabajo diferencia entre los jóvenes el caso concreto de los estudiantes. En su primera parte se presenta un análisis estadístico que aborda el uso problemático de internet entre los estudiantes, contextualizado en la descripción de los seis grupos en los que se ha clasificado a la muestra en función de su uso frecuente de internet. En su segunda parte, los comportamientos observados se interpretan desde las narrativas de los estudiantes sobre su relación cotidiana con las TIC y su percepción sobre las mismas.

## 2. MÉTODO

Los datos utilizados forman parte del proyecto UPNT, desarrollado entre los años 2019-2022. Durante la fase cuantitativa del proyecto se distribuyeron 431 cuestionarios a jóvenes que vivían en el municipio de Murcia. Solamente fueron entrevistados jóvenes entre los 15 y los 29 años y la muestra se ajustó, para garantizar su representatividad, a cuotas iniciales de acuerdo con los datos del Padrón Municipal de Habitantes según sexo, edad y barrio/pedanía. Otro criterio tomado en consideración en el muestreo fue no sobrerrepresentar a la población parada. Una vez fueron recopilados todos los cuestionarios se desarrolló un proceso de revisión del que fueron excluidos unos 15/20 cuestionarios. Un 10% del trabajo de cada agente entrevistador fue supervisado por teléfono. Hay que destacar que el trabajo de campo tuvo lugar durante la pandemia COVID-19. Cada entrevistado fue contactado en la calle y autocompletó el cuestionario con el apoyo de un agente entrevistador. Esta estrategia, combinada con las medidas de control de la movilidad y distancia entre personas afectó a la duración del trabajo de campo (desde diciembre de 2020 hasta febrero de 2021).

El cuestionario se compone de tres bloques de contenido. Algunos de los ítems están basados en estudios desarrollados por diferentes centros de investigación españoles con la finalidad de garantizar la discusión de los resultados. El primer bloque incluye preguntas relativas al uso de las TIC. El segundo bloque incluye la *Compulsive Internet Use Scale* (CIUS). Además de ser una escala ampliamente utilizada y validada (Lopez-Fernandez et al., 2019), ha sido el

instrumento de referencia del Ministerio de Sanidad para testar el uso de internet entre población joven. La escala consta de 14 ítems, en una escala Likert de 5 puntos. Dichos ítems preguntan a las personas si son capaces de controlar su uso de internet y cómo afecta a su estado de ánimos, actividades cotidianas y relaciones sociales.

Cuando el sumatorio de las respuestas alcanza, sobre un total de 56 puntos, la puntuación de 28 se señala el riesgo de uso compulsivo. Considerando el amplio debate en torno al concepto de adicción el equipo investigador decidió clasificar los resultados en varias categorías en lugar de apostar por una clasificación dicotómica. El propósito es distinguir informantes de alta o baja puntuación de aquellos que están cerca de la puntuación de riesgo. Así los informantes que puntúan más de 28 se agrupan en dos categorías: riesgo (28-34) y alto riesgo (más de 34). Los informantes que puntúan menos de 28 se ordenan en otras dos categorías: bajo riesgo (0-18) y cerca de riesgo (19-27). El tercer bloque incluye información sociodemográfica siendo las variables analizadas la siguientes, género, edad, centro de estudios, tipo de trabajo, actividad principal, estado civil, composición del hogar, nivel de estudios, nivel de estudios de los padres, ingresos del hogar.

Una fase del análisis estadístico multivariable consistió en explorar si las puntuaciones de los encuestados en la escala CIUS mostraban diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas mencionadas. Por otra parte, un análisis de clúster ha servido para agrupar los casos en función de su puntuación en una serie de factores que resumen 19 ítems del cuestionario sobre usos frecuentes de internet (solución de 6 grupos tras análisis exploratorio, 13 iteraciones). Se trata de siete factores que acumulan en conjunto más de un 55% de la varianza total de los ítems (método de componentes principales y rotación Varimax pertinentes según prueba de KMO y Bartlett) (Tabla 1, Tabla 2). Una vez definidos los grupos se han comparado sus características sociodemográficas y su distribución entre las categorías elaboradas a partir de la puntuación en la escala CIUS.

La investigación cualitativa con jóvenes ha seguido las grandes líneas temáticas del cuestionario, profundizando en aquellos comportamientos que necesitaban de una contextualización en las narrativas de los informantes (básicamente su relación cotidiana con las TIC, su percepción en torno a las mismas, a su uso personal y los riesgos asociados). El sistema de categorías relevantes para el análisis se ha elaborado de manera colaborativa entre los tres autores de este trabajo, partiendo de la codificación inicial de una muestra reducida de entrevistas. El muestro ha tenido dos focos principales. 1) entrevistas a encuestados con diferentes puntuaciones en la escala CIUS esta estrategia de muestreo se complementó con el acceso a jóvenes a través de una difusión del proyecto UPNT en redes sociales. 2) entrevistas a jóvenes en tratamiento contactados a través de los centros de referencia. Aquí se presentan los resultados de una primera fase de análisis de 22 entrevistas pertenecientes al grupo 1).

La gestión de los datos y el análisis se desarrolló utilizando IBM SPSS Statistics 27 y MAXQDA v.22.

**Tabla 1**

*Usos frecuentes de internet de los encuestados. Matriz factorial rotada.*

	1	2	3	4	5	6	7
Chateo	-.307	.308	.217	<b>.359</b>	.057	-.324	.228
Accedo a series, música, películas, podcast...	-.028	.180	<b>.543</b>	.230	.160	-.029	.230
Miro páginas y vídeos para divertirme	-.039	.088	.061	-.030	.067	-.027	<b>.789</b>
Busco información y documentación	.060	-.101	.336	.127	<b>.636</b>	-.025	.031
Miro información de otras personas en redes	.013	<b>.801</b>	.132	.066	-.045	.058	.073
Busco información sobre ocio, eventos, hobbies	.257	.243	<b>.465</b>	-.016	-.095	.358	-.048
Subo fotos, vídeos, etc.	.047	<b>.725</b>	-.061	.105	-.148	.109	.092
Hago pagos, gestiones	-.063	.068	-.027	<b>.708</b>	.254	.288	-.090
Juego online (videojuegos y similares)	.473	.014	-.151	-.004	-.118	-.042	<b>.567</b>
Compro o vendo productos on line	.247	.049	-.006	<b>.754</b>	-.086	-.064	.016
Sigo blogs, webs...	.304	<b>.591</b>	.010	-.081	.330	-.191	-.096
Busco trabajo	.048	-.012	.090	.172	.042	<b>.713</b>	-.096
Hago uso del asistente virtual	<b>.494</b>	.151	.106	.070	-.233	.171	.156
Curso educación a distancia	.022	.000	-.086	.021	<b>.717</b>	.147	.011
Empleo el internet de las cosas	<b>.493</b>	-.021	.215	.161	.092	.192	-.018
Mantengo mi propia página web o blog	<b>.610</b>	.236	-.186	-.065	.264	-.039	-.242
Participo activamente en foros	<b>.657</b>	-.005	-.250	.052	.064	-.099	.109
Apuesto on line	.222	.083	<b>-.741</b>	.178	-.036	.060	.102
Uso páginas y/o apps para buscar pareja	-.011	.137	-.327	-.157	.246	<b>.503</b>	.169
Varianza total %	13.3	10.1	8.3	6.3	6.1	5.9	5.3

*Fuente.* Elaboración propia

**Tabla 2**

*Análisis de K-medias. Centros de cluster finales*

	G1 Integrados	G2 Socialmente orientados	G3 Prácticos	G4 Formados	G5 Buscadores diversión	G6 Consumidores
FAC 1	<b>.59277</b>	<b>.27195</b>	.02477	<b>.48297</b>	-1.04944	-1.37941
FAC 2	-.53045	<b>1.11924</b>	-.44092	-.10483	<b>1.07849</b>	-.52802
FAC 3	-.20146	-.17684	-.47514	<b>.42145</b>	.63228	<b>.50270</b>
FAC 4	.02177	-.00524	<b>.50805</b>	-.77779	<b>1.12772</b>	-.54607
FAC 5	-.87225	-.25825	<b>.82008</b>	<b>.87314</b>	.27463	-.44214
FAC 6	-.39657	<b>.31548</b>	<b>.30371</b>	-.01045	<b>-.93341</b>	<b>.27891</b>
FAC 7	<b>.12127</b>	-.44151	-.60897	<b>.83282</b>	<b>1.29038</b>	-.25469
N=431	101	86	88	64	32	60
100	23.4%	19.9%	20.4%	14.8%	7.4%	13.9%

*Fuente.* Elaboración propia

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Perfiles

En este apartado se presenta una agrupación de los casos de la muestra en función del uso frecuente de internet declarado. Para cada grupo se describen sus características sociodemográficas, se detalla el porcentaje de casos que puntúan en la escala CIUS dentro de las categorías de riesgo de uso compulsivo de internet y se indica la proporción de estudiantes.

*Integrados.* Este es el grupo que recoge un mayor número de encuestados (23.4%). Su uso de internet se resume principalmente en el factor 1 *Participación on line/Integración de usos* aunque también positivamente en el factor 7 *Juego y diversión*. De acuerdo con los datos los integrados pueden ser definidos como usuarios polifacéticos: participan en foros, actualizan sus perfiles y gestionan las facilidades tecnológicas mientras juegan y se divierten. Este grupo destaca por estar compuesto por mujeres (70.3%), sobre todo si se compara con la media muestral (48.5%). También destaca por el hecho de que casi una cuarta parte de sus componentes estudia en un centro privado (este porcentaje es el más alto observado, siendo la media un 16.4%). Por edad el grupo más importante es la categoría 25-29 (39.6%) valor que se sitúa por encima de observado en la muestra (33.1%). Finalmente, la proporción de personas que comparten piso (15.2%) o tiene un nivel de estudios alto (37.6%) es superior al observado en la muestra (8.4% y 21.2%). Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 66.3%.

*Socialmente orientados.* Constituyen la quinta parte de la muestra (19.9%). Su uso frecuente de internet se asocia a ítems relacionados con el factor 2 *Actividades sociales*, factor 6 *Búsqueda personal* y factor 1 *Participación on line/Integración de uso*. Este grupo es el que más alto puntúa en el factor de Actividades sociales lo cual indica que están especialmente interesados en propósitos sociales (estar en contacto con otras personas, compartir fotos y vídeos, seguir blogs y visitar webs). Seis de cada diez son hombres y tres de cada cuatro tienen una edad comprendida entre los 20 y los 29 años. Hay que destacar que seis de cada diez viven con sus padres/familia (el valor que corresponde a la muestra es 74.1%). En términos educativos el grupo destaca por estar compuesto por jóvenes que estudiaron la educación secundaria (más de la mitad frente a la media 47.3%). En términos de ingresos, más del 37% dice que su hogar tiene un nivel bajo de ingresos, proporción superior a la media (30.5%). Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 71.8%.

*Prácticos.* Este grupo representa una quinta parte de la muestra a estudio (20.4%). Reciben la etiqueta de prácticos porque su uso frecuente de internet consiste en puntuaciones positivas en el factor 5 *Educación e Información*, factor 4 *Actividades cotidianas* y factor 6 *Búsqueda personal*. Más concretamente sus prácticas on line giran en torno a las actividades aprender, comprar, hacer trámites, chatear, buscar trabajo o ligar. Demográficamente es mayor la representación de hombres (54.5% hombres, 45.5% mujeres).

Entre todos los grupos aquí descritos, este es el más joven: más de la mitad se ubica en la categoría de edad 15-19, solamente el 13.6% se ubica en la categoría 25-29. En este sentido, los prácticos destacan por tener los mayores porcentajes en las categorías principalmente estudiando, estudios primarios terminados como más alto nivel y soltero/a. Además, presentan la mayor proporción de casos en la categoría Alto nivel de ingresos en comparación con la media de la muestra (36.8% versus 32.4%). Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 72.7%.

*Formados.* Conforman el 14.8% de los encuestados y reciben la etiqueta de formados por ser el grupo que más alto puntúa en el factor 5 *Educación e información*. Seguir un programa de formación a distancia y buscar información y documentación serían sus actividades principales. Otros usos están asociados al factor 7 *Diversión y juego*, factor 1 *Participación on line/Integración de usos* y factor 3 *Acceso a contenidos de entretenimiento*. A diferencia de los prácticos, los formados puntúan negativamente en el factor 4 *Actividades cotidianas* y en el factor 6 *Búsqueda personal*. Demográficamente el peso de las mujeres es superior a la media. Los patrones de uso comentados pueden ser explicados desde la variable edad: la mitad de los formados tienen entre 25 y 29 años (la media muestra es solamente de un tercio). Es por esto por lo que el grupo de los formados incluye la mayor proporción observada de personas que trabajan (con jornadas a tiempo completo), casadas, viviendo solas o en pareja y con estudios superiores. Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 38.1%.

*Buscadores de diversión.* Es el grupo más pequeños de todos (7.4% de los encuestados). Su uso de internet se puede resumir en el factor 7 *Juego y diversión*, factor 4 *Actividades cotidianas* y factor 2 *Actividades sociales*. Destacarían por las prácticas asociadas al primer factor, ver vídeos y leer páginas web solo por diversión y jugar. Demográficamente se trata de un grupo masculino (75%) y relativamente joven ya que solamente el 22.6% supera los 25 de edad. Además, tiene el mayor porcentaje observado de trabajadores a tiempo parcial (72.2%). Atendiendo a que, comparativamente, sus padres poseen un nivel educativo más alto podría decirse que provienen de contextos sociales favorecidos. Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 68.8%.

*Consumidores.* Bajo esta etiqueta se reúne el 13.9% de los jóvenes encuestados. Aquello que los diferencia del resto es puntuar de manera positiva en el factor 3 *Acceso a contenidos de entretenimiento* y factor 6 *Búsqueda personal* mientras que lo hacen en sentido negativo para el resto de las dimensiones identificadas en el análisis factorial. Utilizan internet para apostar, acceder a series, música, películas, podcasts y buscar información sobre entretenimiento, eventos y hobbies. Ligar y buscar trabajo también ayuda a entender su uso frecuente de internet. Demográficamente apenas destacan respecto a otros grupos por ser un grupo masculino (65%). Dentro de este grupo, las personas que principalmente estudian representan un 60%.

La tabla 3 recoge cómo se distribuyen las cuatro categorías de puntuación en la escala CIUS entre los principales grupos de este estudio. Se diferencia el porcentaje de casos por categoría para el conjunto de la muestra, para los seis grupos identificados en función de su uso frecuente

de internet y para los estudiantes. En la muestra el porcentaje de casos en riesgo de un uso problemático de internet, esto es la suma de las categorías riesgo y alto, es 26.5%. Para los estudiantes el porcentaje es más alto, 31.3%. Este último valor está en línea con los grupos que destacan por tener una mayor proporción de casos en las categorías de riesgo (consumidores 41.1%, prácticos 30.6%, integrados 29.2%).

**Tabla 3**

*Puntuación de los grupos a estudio en la escala CIUS*

	Bajo	Cercano	Riesgo	Alto	N
Columna %					
G1 Integrados	42.7	28.1	14.6	14.6	96
G2 Sociales	62.2	19.5	11	7.3	82
G3 Prácticos	41.2	28.2	11.8	18.8	85
G4 Formados	64.1	20.3	14.1	1.6	64
G5 Buscadores	64.3	10.7	14.3	10.7	28
G6 Consumidores	39.3	19.6	26.8	14.3	56
TOTAL	50.6	22.9	14.8	11.7	411
ESTUDIANTES	43.4	25.3	18.1	13.2	265

*Fuente.* Elaboración propia

### 3.2. Percepciones

La tabla 4 muestra las opiniones de los encuestados sobre las TIC. Una de las preguntas del cuestionario pedía, a través de 15 ítems, que los encuestados expresaran su grado de acuerdo respecto a frases en relación con el uso de las TIC. Dichos ítems tenían como opción de respuesta una escala del tipo: nada de acuerdo, poco de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, totalmente de acuerdo.

El análisis de frecuencias agrupa el porcentaje de casos que para, cada ítem, optó por las respuestas bastante y totalmente de acuerdo. Hay que destacar que aquellos ítems que agrupan a la mayoría de los casos (entre un 80% y un 70%) representan una percepción crítica sobre las TIC: En primer lugar, Los jóvenes son más consumistas. En segundo lugar, Los jóvenes están más expuestos a desarrollar una adicción. En tercer lugar, Los jóvenes están más expuestos a situaciones de riesgo (violación de la intimidad, acoso, suplantación de identidad, etc.). En cuarto lugar, Los jóvenes desaprovechan o desperdician más su tiempo. En quinto y sexto lugar, hay que añadir dos ítems redactados en sentido positivo por lo que presenta los porcentajes más bajos en el grado de acuerdo (recogen una frecuencia cercana al 20%), Los jóvenes están mejor preparados para el mercado laboral y Los jóvenes se relacionan más con su familia y con sus amigos. Otro grupo de ítems se encuentran en un nivel de acuerdo que oscila entre el 50 y el 60%.

Puede decirse que representan una percepción algo más positiva sobre la tecnología, en el siguiente sentido, facilitar el establecer amistades, hace la vida diaria más fácil, favorece una mayor participación en temas sociales/políticos, hay mayor libertad, permite ser más creativos, tener pareja o estar más informados. Dentro de conjunto difiere por su sentido negativo el ítem

Los jóvenes se aíslan más. En un último queda el ítem Han aumentado las desigualdades entre las personas con una frecuencia sensiblemente inferior (40.1%).

**Tabla 4**

*Grado de acuerdo respecto a las siguientes frases en relación con el uso de las TIC (Totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo)*

	%
Los jóvenes son más consumistas ( <b>N=273</b> )	85
Los jóvenes están más expuestos a desarrollar una adicción ( <b>N=273</b> )	82.4
Los jóvenes están más expuestos a situaciones de riesgo*( <b>N=273</b> )	80.6
Los jóvenes desaprovechan o desperdician más su tiempo ( <b>N=272</b> )	69.5
Es más fácil hacer nuevas amistades ( <b>N=273</b> )	64.1
La vida diaria se ha hecho más fácil ( <b>N=271</b> )	61.6
Los jóvenes se han hecho más participativos en temas sociales/políticos ( <b>N=273</b> )	61.5
Los jóvenes tienen más libertad ( <b>N=274</b> )	59.2
Los jóvenes se aíslan más ( <b>N=274</b> )	58.4
Los jóvenes son más creativos ( <b>N=272</b> )	57.8
Es más fácil encontrar pareja ( <b>N=273</b> )	56.4
Los jóvenes están mejor informados ( <b>N=274</b> )	51.1
Han aumentado las desigualdades entre las personas ( <b>N=272</b> )	40.1
Los jóvenes se relacionan más con su familia y con sus amigos ( <b>N=273</b> )	20.5
Los jóvenes están mejor preparados para el mercado laboral ( <b>N=273</b> )	18.3

*Fuente.* Elaboración propia

Otra pregunta del cuestionario pedía a los jóvenes que indicasen si su uso de internet por diversión había aumentado durante el confinamiento. Entre los estudiantes el 79.9% responde afirmativamente (218 casos válidos), y dentro de este grupo más de la mitad (54.1%) dice abiertamente tener la sensación de que eso le perjudicaba. La tabla 5 recoge las frecuencias de respuesta a la pregunta del cuestionario que pide indicar cómo se intenta resolver la situación. Los datos plantean un panorama diverso: los que reducen el tiempo que pasan en internet (39.5%) los que lo intentan (31.9%), lo que no hacen nada (22%). Entre los que adoptan una posición activa, son una minoría los que piden ayuda/consejo a amigos (1.7%) o a sus padres (0.8%).

**Tabla 5**

*Ante la sensación de que el uso de internet te perjudicaba, ¿Cómo has intentado resolver la situación?*

	%
<b>(N=119)</b>	
He reducido el tiempo que paso en INTERNET	39.5
He intentado reducir el tiempo	31.9
He buscado directamente ayuda profesional	0
He pedido ayuda/consejo a mis padres	0.8
He pedido ayuda/consejo a mis amigos	1.7
No he hecho nada	22.7
Otra forma	3.4

*Fuente.* Elaboración propia

#### **4. DISCUSIONES**

De acuerdo con los datos de encuesta más de una cuarta de los jóvenes y casi un tercio de los estudiantes se ubican dentro de las categorías de riesgo derivadas de la puntuación en la escala CIUS. Estudios previos han reportado porcentajes similares para adolescentes y estudiantes (Gómez, Rial, et al., 2017). En los resultados del proyecto UPNT la edad y la actividad principal (estudiar/trabajar) resultan ser explicativas del uso de riesgo de internet, si bien la literatura apunta a otras variables sociodemográficas, hombres más jóvenes, con bajo nivel educativo o pobres resultados académicos son perfiles destacados. Los hombres se asocian más al juego on line, las mujeres a las redes sociales (Gjoneska et al., 2022). Otros factores relacionados con el uso problemático de las TIC son el nivel de control parental (Gómez, Harris, et al., 2017), conflictos intrapersonales y problemas psicológicos (Méndez et al., 2020) o los dispositivos empleados (Ayar et al., 2017).

El nivel de uso problemático de internet observado en los informantes debe interpretarse desde una perspectiva centrada en la relación cotidiana de los jóvenes con las TIC. Estudios longitudinales indican cómo el uso excesivo de internet, redes sociales y smartphones se superponen entre el grupo de los estudiantes (Carbonell et al., 2018). En las narrativas sobre un día normal destaca la centralidad de la relación con el smartphone. Desde el despertarse hasta la última conexión antes de dormir. Un buen ejemplo es la relación que sostiene Esther de 19 años. *“Al levantarme casi siempre estoy, o sea, cojo el móvil. Es como que inmediatamente mi mente dice pim, voy a ver si me han enviado un mensaje, y ya es como que literalmente lo necesito coger. [...] En Instagram, WhatsApp, y ya luego me levanto”*. Esta conectividad continua se explica por una integración de usos en el smartphone (por ejemplo, ver series, oír música, estar en redes sociales) y se reporta por los informantes en términos de necesidad (necesidad de estar conectado o haciendo algo, de compensar malos momentos personales) y al mismo tiempo de interferencia en diferentes niveles de la vida diaria (en términos de distracción, de falta de concentración, de no ser productivo/a).

Los datos de encuesta muestran que entre los estudiantes encuestados existe una conciencia de los riesgos asociados a las TIC. Al mismo tiempo existe cierto consenso sobre los beneficios asociados a su uso, básicamente mayores posibilidades de relación, participación y libertad. Esta dualidad se ha recogido en encuestas de amplio espectro dirigidas a la población joven. El Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020 recoge por un lado, una visión positiva de la tecnología en el sentido de mejorar la calidad de vida de las personas destacando los ámbitos del conocimiento y de las facilidades en la vida diaria. Por otro lado, coexisten percepciones más negativas, en el sentido de mayor consumismo, control sobre la libertad, aislamiento frente a socialización y riesgos para la privacidad de las personas (Ballesteros et al., 2020). La investigación cualitativa en el proyecto UPNT reúne narrativas que mezclan *pros* y *cons* del uso de las TIC. En una línea similar Calderón resume el discurso de los jóvenes en dos posiciones. Un discurso liberador que enfatiza el carácter emancipador del medio digital y un discurso de la necesidad por el cual es obligatorio estar presente en el mundo digital para no quedar excluido socialmente (Calderón Gómez, 2021).

Más allá del aspecto facilitador de la tecnología se observa entre los entrevistados una opinión consolidada sobre las consecuencias negativas de uso (cuestiones mencionadas son aislamiento, estándares de belleza o estilos de vida en redes que dañan la autoestima, control de las personas convertidas en objetos de consumo en el espacio digital, aplicaciones que tienen un poder adictivo, relaciones interpersonales superficiales en las redes sociales). La gestión de estos efectos es comparada por Marta de 25 años en los siguientes términos *“Es como que necesitamos una educación en eso, ¿sabes? Como para poder saber cómo llevarlo [...] Como, por ejemplo, el chocolate, o cuando comes, ¿sabes? Es como que tiende a eso. Entonces tú tienes que reeducarte, ¿sabes?”*. Opiniones como esta convergen con otras investigaciones cualitativas en las que los jóvenes destacan la escasa formación reglada recibida y plantean la necesidad de la misma en toda la etapa educativa (Castañeda et al., 2019). En este estudio se ha observado cómo la relación con las TIC se expone en términos de sentimientos negativos (tristeza, culpa) a modo de un conflicto entre el mundo virtual y el mundo real (distracción, desconexión del paso del tiempo, de sí mismo y de los demás), y en los niveles de las relaciones personales/de pareja, familiares, de las obligaciones personales. Desde el material empírico recopilado la opinión de los jóvenes se podría ubicar entre la adicción (*“estar enganchados”, “entrar en el bucle”*) y la digitalización (*“la vida gira en torno al móvil, nacimos con esto”*).

Una parte significativa de las narrativas es el autocontrol que ejercen los informantes en relación con las TIC y el smartphone. Hay que destacar dos cuestiones. La primera es la conciencia del mal uso. La segunda es un argumento por el cual esta gestión se define en términos de lucha personal o de responsabilidad individual. Desde esta última perspectiva, los jóvenes implementan estrategias diferentes, más desde la búsqueda personal, la experiencia de algún amigo o incluso la decisión de pareja que desde el asesoramiento profesional/adulto. La instalación de apps de control o la desinstalación de otras en momentos concretos son frecuentes en los discursos de los estudiantes. Este sería el caso de Alberto, de 22 años *“Está en el teléfono*

*y a partir de las nueve de la noche, tengo puesto que ya me bloqueo el móvil, de todo, o sea, me bloqueo WhatsApp, me bloqueo Instagram, y si quiero acceder pues tengo que pagar, doce euros*”. Para contextualizar estas formas individualizadas de gestión del uso, la literatura apunta la relación entre la percepción del riesgo y otras variables asociadas a las conductas y el entorno de los jóvenes. Aquellos con mayor percepción de los riesgos en internet tienen más destrezas para evitarlo, desarrollan prácticas equilibradas de relación con las TIC y están respaldados por una mayor presencia educativa de sus padres (Ramos-Soler et al., 2018). Se ha destacado por otra parte que el apoyo parental o social para prevenir el uso excesivo de internet está desigualmente distribuido en la sociedad (van Dijk, 2020). Aunque cualquier usuario de internet está en riesgo de desarrollar un comportamiento negativo, los especialistas subrayan que los grupos más altamente educados y los menos difieren en la manera en la que enfrentan los inconvenientes de su presencia on line (Scheerder et al., 2019).

## **5. CONCLUSIONES**

Los resultados de este estudio indican que en el panorama de usos y relaciones que se establecen entre juventud y TIC, el uso problemático de internet es una faceta indisoluble de la digitalización de la vida y de las relaciones sociales. Sin embargo, los estudiantes destacan por ser un colectivo de riesgo, hecho especialmente mediado por la edad. Esta circunstancia debe llevar al cuestionamiento de la imagen socialmente asumida por las que los jóvenes se mueven naturalmente y sin contratiempos por internet. Entre ellos se observa una conciencia de los efectos negativos de la tecnología que se combina con respuestas individualizadas al uso percibido como perjudicial. Es así como emerge la importancia de las políticas educativas dirigidas tanto a los más jóvenes como a los adultos responsables de manera que puedan compensarse las diferencias entre los que parten de una mejor relación y conocimiento del espacio digital en todas sus dimensiones y lo que no. Igualmente destaca como factor a tener en cuenta el nivel de apoyo parental y comunitario para una buena gestión de los riesgos asociados a las TIC.

Este trabajo está condicionado por el hecho de haber acotado la muestra a edades comprendidas entre los 15 y los 29 años. Si bien se han cubierto perfiles y contextos biográficos variados, la importancia adquirida por la variable edad parece aconsejar el estudio de grupos de edad más reducidos. Esto ayudaría a entender mejor los comportamientos de riesgo entre los más jóvenes y los estudiantes en determinadas etapas educativas.

## **6. REFERENCIAS**

Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood.

- International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Ayar, D., Bektas, M., Bektas, I., Akdeniz Kudubes, A., Selekoglu Ok, Y., Sal Altan, S., & Celik, I. (2017). The Effect of Adolescents' Internet Addiction on Smartphone Addiction. *Journal of Addictions Nursing*, 28(4), 210-214. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000196>
- Ballesteros, J. C., Calderón, D., Kuric, S., Megías, I., & Sanmartín, A. (2020). *Barómetro Jóvenes y Expectativa Tecnológica 2020*. Fad: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/barometro-jovenes-expectativa-tecnologica-2020/>
- Calderón Gómez, D. (2021). *Juventud, desigualdad y sociedad digital. Estudio sociológico de las prácticas, brechas y trayectorias biográficas juveniles en el uso de las TIC*. Tirant Humanidades.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Oberst, U., Rodrigo, B., & Prades, M. (2018). Problematic Use of the Internet and Smartphones in University Students: 2006–2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030475>
- Castañeda, E. C., Casado, D. G., & Molina, O. A. (2019). Los riesgos del uso inadecuado de Internet y las redes sociales. Conocimiento y percepción de riesgos en jóvenes a través de la historia de vida. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 33-47. <https://doi.org/10.17345/ute.2019.1.2626>
- Feixa, C., Planells, A. F., & Maz, M. F. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1 (enero-junio)), 6.
- Gjoneska, B., Potenza, M. N., Jones, J., Sales, C. M., Hranov, G., & Demetrovics, Z. (2022). Problematic use of the Internet in low- and middle-income countries before and during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 48, 101208. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101208>
- Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.027>
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Golpe, S., & Varela, J. (2017). Screening of Problematic Internet Use Among Spanish Adolescents: Prevalence and Related Variables. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 20(4), 259-267. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0262>
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Le Breton, D. (2021). *Sociología del riesgo*. Prometeo.
- López-Fernández, O., GriffithsMark D, KussDaria J, DawesChristopher, PontesHalley M, JusticeLucy, RumpfHans-Jürgen, BischofAnja, GässlerAnn-Kathrin, SuryaniEva,

- MännikköNiko, KääriäinenMaria, RomoLucia, MorvanYannick, KernLaurence, GrazianiPierluigi, RousseauAmélie, HormesJulia M, SchimmentiAdriano, ... BillieuxJoël. (2019). Cross-Cultural Validation of the Compulsive Internet Use Scale in Four Forms and Eight Languages. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0731>
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., & García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Problematic Internet Use in Bullying and Cyberbullying among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), E7041. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197041>
- Palacios, J., Gehrig, R., & Rodes, J. (2020). Viviendo en una burbuja: Pasos tentativos para una antropología de la «adicción a las nuevas tecnologías». *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(03), 531-555. <https://doi.org/10.11156/aibr.150306>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Puig, E. (2017). *La gran adicción*. Arpa.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar*, 26(56), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>
- Scheerder, A., Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2019). Negative outcomes of Internet use: A qualitative analysis in the homes of families with different educational backgrounds. *The Information Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01972243.2019.1649774>
- Turkle, S. (2005). *The Second Self: Computers and the Human Spirit* (Twentieth Anniversary Edition). MIT Press.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2013). A theory of the digital divide. En *The digital divide: The internet and social inequality in international perspective* (pp. 29-51). Routledge. <https://research.utwente.nl/en/publications/a-theory-of-the-digital-divide>
- van Dijk, J. A. G. M. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press. <https://www.wiley.com/en-us/The+Digital+Divide-p-9781509534456>



# EL USO DE DILEMAS COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL

Mariana Buenestado Fernández<sup>1</sup>

Azahara Jiménez Millán<sup>2</sup>

Adrián Salvador Lara Garrido<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género y la educación sexual emergen como campos de relevancia ineludible en el marco contemporáneo de la sociedad, dado su impacto significativo sobre la existencia de una amplia población a escala global. Este conlleva una exploración minuciosa de dichos temas entrelazados, con la finalidad de analizar exhaustivamente su amplitud, modalidades de abordaje y las vicisitudes que aún enfrentan en su tratamiento y prevención.

La violencia de género hace referencia a cualquier forma de violencia dirigida hacia una persona debido a su género. Este fenómeno representa una de las violaciones a los derechos humanos más extendidas y perjudiciales en la actualidad, afectando a individuos de todas las edades, géneros, etnias, orientaciones sexuales y niveles socioeconómicos (Parkes, 2015). Aunque impacta a toda la sociedad, son las mujeres y las niñas quienes suelen ser desproporcionadamente afectadas por esta violencia. La violencia de género puede adoptar diversas formas, incluyendo violencia física, sexual, psicológica, económica, así como el acoso y la discriminación (UNESCO, 2019). Las raíces de la violencia de género son complejas y multifacéticas, pero están fundamentadas en desigualdades estructurales de género y normas sociales patriarcales que perpetúan la dominación masculina y la subordinación de las mujeres (Pérez-Martínez et al., 2023). Estas normas de género rígidas y discriminatorias contribuyen a la propagación de estereotipos dañinos sobre roles y comportamientos masculinos y femeninos,

---

1 Universidad de Cantabria

2 Universidad de Córdoba

3 Universidad de Almería

normalizando y legitimando así la violencia dirigida hacia las mujeres y las niñas (Moletsane, 2023). Las consecuencias de la violencia de género son devastadoras, tanto a nivel individual como social. Las víctimas suelen sufrir graves lesiones físicas y emocionales, incluyendo trastornos de estrés postraumático, depresión, ansiedad e incluso suicidio. Además, esta forma de violencia tiene un impacto significativo en la salud sexual y reproductiva de las mujeres y las niñas, aumentando el riesgo de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados y limitando su acceso a la atención médica adecuada (Elboj-Saso et al., 2022). A nivel social, la violencia de género socava los derechos humanos, la igualdad de género y el desarrollo sostenible. Condena a las mujeres y a las niñas a una participación desigual y restringida en la sociedad, perpetuando la pobreza y la exclusión social, y contribuyendo a la continuidad de ciclos intergeneracionales de violencia y desigualdad (Vanner et al., 2022).

La educación sexual, por otro lado, se erige como una herramienta fundamental para promover la salud sexual y reproductiva, prevenir la violencia de género y fomentar relaciones saludables y respetuosas. Este tipo de educación abarca una amplia gama de temas, desde la anatomía y la fisiología reproductiva hasta la diversidad sexual, el consentimiento, las relaciones afectivas y la prevención de enfermedades de transmisión sexual (Lundgren y Amin, 2015). Una educación sexual integral y basada en derechos humanos reconoce la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano y promueve el respeto por la diversidad sexual y de género (UNESCO, 2018). Proporciona información precisa, objetiva y científicamente fundamentada sobre la sexualidad, así como habilidades para tomar decisiones informadas y responsables en cuanto a la salud sexual y reproductiva. La educación sexual también desempeña un papel crucial en la prevención de la violencia de género, al fomentar el respeto mutuo, el consentimiento y la igualdad de género (Trudell, 2017). Al dotar a las personas con conocimientos sobre sus derechos sexuales y reproductivos, así como con habilidades para negociar relaciones saludables, la educación sexual empodera a las personas para resistir la presión y el abuso sexual, y para identificar y denunciar la violencia de género cuando ocurre (Dobson y Ringrose, 2016). Sin embargo, a pesar de la importancia incuestionable de la educación sexual, su implementación y acceso aún representan desafíos en muchos países alrededor del mundo. Los programas de educación sexual suelen ser insuficientes o inexistentes, y la información sobre sexualidad es a menudo censurada o estigmatizada (Vanner, 2022). Además, persisten resistencias culturales y políticas a la educación sexual, impulsadas por tabúes, prejuicios y normas sociales conservadoras (Ismail et al., 2015).

La violencia de género y la educación sexual están intrínsecamente interconectadas, ya que comparten raíces comunes en las desigualdades estructurales de género y las normas sociales arraigadas. Estas desigualdades estructurales son producto de sistemas patriarcales que perpetúan la subordinación de las mujeres y la dominación masculina (Jadav & Chakrapani, 2023). En este sentido, la violencia de género surge como una manifestación extrema de estas desigualdades, reflejando y perpetuando patrones de poder desequilibrados entre hombres y mujeres (UNESCO, 2015). La educación sexual integral y basada en derechos humanos emerge

como una herramienta fundamental para abordar estas desigualdades desde su raíz, al promover el respeto por la diversidad sexual y de género y equipar a las personas con conocimientos y habilidades para desafiar las normas de género discriminatorias y fomentar relaciones igualitarias y respetuosas (Goldfarb y Lieberman, 2021). Por lo tanto, el fortalecimiento de la educación sexual puede contribuir significativamente a la prevención y la reducción de la violencia de género, al cuestionar los estereotipos y las dinámicas de poder desiguales que subyacen a este fenómeno.

El libro "Comprehensive Sexuality Education for Gender-Based Violence Prevention" de Buenestado-Fernández et al. (2024) establece los fundamentos para presentar una variedad de dilemas al trabajar con estudiantes.

## **2. DILEMAS COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

Un dilema surge cuando una persona se encuentra ante la disyuntiva de elegir entre dos cursos de acción, ambos con implicaciones morales o éticas conflictivas. En esencia, se trata de un conflicto entre dos valores fundamentales o principios morales que pueden resultar difíciles de conciliar (Martínez et al., 2019). Estas situaciones pueden manifestarse en diversos ámbitos, ya sea en lo personal, profesional, social o incluso en el ámbito de la literatura y la filosofía (Moriyón, 2023). Por lo general, los dilemas plantean decisiones difíciles en las cuales ninguna alternativa parece ser completamente aceptable o exenta de consecuencias negativas (Gunawan et al., 2017). Resolver un dilema puede requerir un minucioso análisis de los principios en juego, así como una evaluación de las posibles repercusiones de cada opción (Lindqvist et al., 2021). En ocasiones, no existe una solución clara o definitiva, y la persona enfrentada al dilema debe tomar una decisión basada en sus propios valores, discernimiento y circunstancias particulares.

Los desafíos éticos relacionados con la violencia de género y la enseñanza de la sexualidad representan aspectos críticos en la sociedad actual. La lucha contra la violencia de género implica enfrentarse a sistemas arraigados de desigualdad, poder y discriminación, lo que complica la toma de decisiones éticas (Kavlu y Begum, 2022). Por un lado, es esencial eliminar la violencia y proteger los derechos de todas las personas, sin importar su género (Ulvik et al., 2021). Por otro lado, la implementación de programas educativos efectivos en sexualidad plantea cuestiones éticas sobre qué información es adecuada para diferentes grupos de edad y cómo abordar aspectos éticos y culturales (Konstanczak, 2019). Para resolver estos dilemas, se requiere un enfoque integral que integre sólidos principios éticos con un análisis detallado de las ramificaciones sociales, culturales y psicológicas involucradas (Levinson y Fay, 2019).

En este contexto, los dilemas sirven como herramientas pedagógicas clave para abordar temas sensibles como la violencia de género y la educación sexual de manera efectiva (McLean, 2023). Estas situaciones éticas se presentan a los profesionales de la educación como escenarios realistas y desafiantes que les permiten explorar y reflexionar sobre las complejidades y matices de estas problemáticas (Talanker, 2023). Al enfrentarse a estos dilemas, el profesorado

puede desarrollar habilidades para analizar, debatir y tomar decisiones éticas informadas, lo que a su vez les permite diseñar estrategias de enseñanza más inclusivas y relevantes (Buchanan, 2019). Además, al abordar temas actuales dentro y fuera del ámbito digital, el profesorado está mejor preparado para guiar a los estudiantes en la comprensión crítica de estos asuntos en el mundo contemporáneo. En última instancia, este enfoque fomenta una educación más integral y empoderadora que promueve el respeto, la igualdad de género y la salud sexual y reproductiva en la comunidad educativa.

A continuación, se exponen tres dilemas como herramientas pedagógicas para fomentar la innovación docente en el abordaje de la violencia de género y la educación sexual, en consonancia con temas actuales tanto en el ámbito digital como fuera de él.

## 2.1. Dilema en torno a la responsabilidad docente universitaria para el desarrollo del pensamiento crítico para la prevención de la violencia de género

¿Es posible contribuir desde la Universidad a la prevención de la violencia de género desde estrategias pedagógicas que incluyan la comprensión de textos teóricos complejos?

Figura 1



Noticias sobre la importancia de la comprensión de textos teóricos complejos en la Universidad

Fuente: <https://elpais.com/opinion/2023-12-16/universidades-sin-universitarios.html>  
<https://www.lavanguardia.com/vida/20240215/9520342/alerta-academicos-universitarios-leen-textos-complejos.html>  
<https://www.lavanguardia.com/vida/20240215/9520342/alerta-academicos-universitarios-leen-textos-complejos.html>  
<https://theconversation.com/se-puede-fomentar-la-lectura-entre-los-escolares-si-sus-futuros-maestros- apenas-leen-223917>

La actualidad de las aulas universitarias en general, y de las aulas en la formación de las carreras de Educación en particular, está mostrando un declive en la lectura y comprensión de textos complejos del estudiantado universitario (Figura 1). Esta circunstancia junto con la tendencia de un absentismo de las clases magistrales del estudiantado universitario, vinculado al uso de herramientas digitales que favorece la no presencialidad y la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, plantea el reto de repensar las estrategias didácticas. En concreto, aquellas vinculadas a contenidos relacionados con aspectos más transversales y relacionales.

Esta realidad del ámbito docente universitario inmersa en los desafíos que nos presenta la tecnología, redes sociales e inteligencia artificial coexiste con niveles insostenibles de violencia de género, como se menciona al comienzo del capítulo. Este hecho se produce en una sociedad que defiende de manera paralela principios de respeto, convivencia y justicia, de los cuales la institución educativa superior no puede desoír. Es precisamente en el campo académico donde se han producido agigantados pasos en el avance de literatura de los estudios de género. En este sentido, es referente internacional la teoría de la performatividad de Judith Butler que considera que la violencia de género surge como consecuencia directa de la imposición de normas de género binarias y heteronormativas y aboga por desafiarlas y trabajar por una sociedad más inclusiva (Cano, 2021) contra la manifestación de violencia estructural y sistemática que perpetúa y refuerza las citadas normas de género (Butler, 2017, 2023).

El calado de la problemática social de la violencia de género requiere un abordaje integral. En el contexto de la educación, el papel es crucial y se torna como desafío pendiente (Barriuso-Ortega et al., 2022; Garzón Fernández, 2016). Por ello, voces críticas expertas en igualdad de género desde el interior de la academia reclaman una perspectiva de género en la docencia universitaria que se posicione desde una pedagogía crítica y feminista (García-Cano et al., 2022; García-Cano et al., 2023; Salazar, 2023) y avance en líneas de actuación para la prevención de la violencia de género digital (Prados, 2023).

Concretamente, al respecto de la docencia universitaria y sus metodologías, tanto generales como para la prevención de violencia de género, entre otros estudios, la tesis doctoral “La lectura dialógica como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género” de Marifa Salceda Mesa es oportuna y relevante. Por ello, se ha desarrollado una experiencia educativa con el estudiantado del Grado de Educación Infantil de una universidad pública española con el objetivo de reflexionar juntos sobre el concepto de violencia de género y qué estrategias pedagógicas favorece su abordaje desde Educación. Para ello, se ha empleado un texto teórico de una autora referente en ética del cuidado Victoria Camps (2021) “Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo” a través de la estrategia de la tertulia pedagógica. Además, la potencialidad de la lectura dialógica se ha vinculado al potencial demostrado de la fotografía en investigación basada en género (Simmonds y Avast, 2015).

Esta experiencia descrita ha mostrado resultados preliminares positivos y nos interpelan a continuar repensando la docencia universitaria alejada de la tarima y el power point. Reflexionar sobre la práctica docente en la universidad no solo es una tarea de responsabilidad profesional, sino que implica un compromiso con la sociedad en su conjunto en los valores, principios alineados en igualdad, equidad y responsabilidad social que no nos podemos permitir eludir.

## 2.2. Dilema relacionado con las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual y de género y su influencia en la educación sexual integral para la prevención de la violencia de género

¿Las actitudes del profesorado hacia la diversidad afectivo-sexual y de género pueden influenciar la inclusión de contenidos relacionados con esta diversidad para una educación sexual integral de calidad?

### Figura 2

*Noticia sobre la importancia de una educación sexual integral para el fomento de sociedades más inclusivas*



Fuente: <https://www.coe.int/es/web/commissioner/-/comprehensive-sexuality-education-protects-children-and-helps-build-a-safer-inclusive-society>

Las escuelas siguen siendo espacios hostiles para el alumnado perteneciente al colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y trans\* (LGBT, en adelante) (FELGTBI+, 2019). La Educación Sexual Integral es considerada como un instrumento útil que puede contribuir al abordaje de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación de aquellas orientaciones sexuales e identidades de género que no se corresponden con los patrones socialmente establecidos (Fernández-Hawrylak et al., 2022). Del mismo modo, realiza aportaciones sobre relaciones afectivas-sexuales saludables que previenen la violencia intragénero, incluyendo aquellas parejas formadas por personas LGBT (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2008).

Por ello, la labor del profesorado es vital para ofrecer una Educación Sexual Integral de calidad que incluya contenidos curriculares en materia de diversidad afectivo-sexual y de género (DASGE, en adelante) (Granero-Andújar, 2023). Sin embargo, la perpetuación de actitudes negativas entre este colectivo profesional hacia esta diversidad se establece como una de las principales barreras que dificultan su inclusión en el aula (Fernández-Hawrylak et al., 2022).

La evolución que han experimentado estas actitudes contempla diferentes aspectos. Por un lado, castiga la expresión de prácticas o comportamientos que se asocian al género opuesto y rompen con el binarismo sexo-género socialmente establecido (D'Amore et al., 2022). Esto puede deberse a la promoción de la heteronormatividad, la cual establece la existencia de dos sexos congruentes con dos géneros (hombre-masculino y mujer-femenina) jerárquicos y mutuamente complementarios (Carrera-Fernández et al., 2019). En esta línea, el género masculino adopta una posición dominante, preferentemente, hacia el género femenino, por lo que las actitudes negativas hacia el colectivo LGTB se relacionan con la expresión de comportamientos sexistas que pueden derivar en violencia de género perpetrado hacia las mujeres (Pérez-Martínez et al., 2023). Por otro lado, incurre en la supremacía de las relaciones heterosexuales sobre cualquier otra orientación sexual (D'Amore et al., 2022).

Siguiendo un enfoque preventivo, resulta crucial que el futuro profesorado reciba una formación inicial en materia de educación sexual y DASGE (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Martínez et al., 2013). De esta forma, un profesorado concienciado y formado puede poseer recursos, herramientas y habilidades para el tratamiento de estas cuestiones en el aula, además de no reproducir expresiones que fomenten un clima heteronormativo (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020). Se requieren modelos y programas que incorporen contenidos en materia de Educación Sexual Integral y DASGE en los planes formativos universitarios, orientados a cuestionar el pensamiento normativo y los sistemas en los que se basan el género y la sexualidad, además de promover las prácticas educativas inclusivas con la DASGE (Gómez-Beltrán, 2021, Pichardo y de Stéfano, 2020).

En este sentido, Martínez et al. (2013) apuestan por un tratamiento de la educación sexual de manera transversal en el currículum universitario, la cual se inserta en un área de conocimiento más amplia que trate aspectos como la sexualidad, la educación sexual y el desarrollo psicosocial saludable. Otros estudios (Coulter et al., 2021; García-Berbén et al., 2020; Mesquida-González et al., 2014) proponen la idoneidad de llevar a cabo diferentes metodologías como el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario, ya que exponen las repercusiones positivas del uso de esta metodología para la adquisición de recursos, habilidades, conocimientos y aspectos éticos para la creación de experiencias de aprendizaje inclusivas con el estudiantado LGBT.

Goldman y Grimbeek (2015) establecen la necesidad de que la formación del futuro profesorado fomente la autorreflexión de las propias prácticas docentes. En esta línea, se debe animar a la reflexión sobre sus actitudes y conocimientos que puedan ser relevantes para el tratamiento de contenidos relacionados con la educación sexual y la DASGE en el aula. De este

modo, se señala la utilización de una pedagogía transformadora y queer que fomente esta reflexión crítica hacia los sistemas relacionados con el género y la sexualidad, además de esas prácticas educativas que puedan promover la discriminación y el rechazo del alumnado LGBT (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020). Para redundar en este aspecto, se sugiere la creación de espacios donde se fomente este diálogo y reflexión sobre la educación sexual, la diversidad sexual y de género (Magnus y Lundin, 2016).

### 2.3. Dilema en torno a la responsabilidad de las plataformas tecnológicas respecto a la violencia de género y la educación sexual, así como la creación de entornos seguros.

¿Es responsabilidad moral de las plataformas tecnológicas asegurar entornos seguros para los jóvenes, o recae esta responsabilidad en el ámbito educativo y en otros contextos sociales?

#### Figura 3

*Noticia sobre la ética de las plataformas tecnológicas*



Fuente: <https://elpais.com/tecnologia/2023-09-23/tiktok-discord-y-el-chat-de-la-play-asi-llegan-los-adolescentes-a-las-aplicaciones-para-desnudar-a-sus-companeras.html>

La problemática en torno a la responsabilidad ética de las plataformas tecnológicas frente a la violencia de género y la educación sexual, así como la creación de entornos seguros, constituye un desafío de gran envergadura en la era digital contemporánea. Este dilema complejo y preocupante, plantea una serie de interrogantes cruciales que abordan no solo la responsabilidad de las plataformas en sí, sino también el papel de la educación y la sociedad en general en la formación de conductas éticas y en la prevención de comportamientos dañinos.

Por un lado, es innegable la responsabilidad moral que recae sobre las plataformas tecnológicas, como TikTok, Discord y otros servicios similares, en la protección de sus usuarios, especialmente los adolescentes. Estas plataformas tienen la obligación ética de implementar medidas eficaces para prevenir y abordar el acoso, la intimidación y la explotación en línea, incluida la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento (Casas-Roma et al., 2021). Es esencial que establezcan políticas de uso claras y transparentes, con consecuencias definidas para aquellos que violen dichas políticas (Casas-Roma y Conesa, 2021). La falta de acción por parte de estas plataformas puede exponer a los jóvenes a riesgos significativos para su bienestar emocional y físico, lo que a su vez puede tener graves repercusiones en su desarrollo personal y social (Cervantes et al., 2020).

Por otro lado, es crucial reconocer el papel fundamental que desempeña la educación y la responsabilidad de los padres y la sociedad en general en la prevención de comportamientos perjudiciales en línea. Los adolescentes que participan en conductas como la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento desafían los valores éticos fundamentales, como el respeto, la privacidad y la empatía (Sondag et al., 2022). Esto resalta la necesidad de una educación integral que enseñe a los jóvenes sobre el consentimiento, el respeto mutuo y el uso responsable de la tecnología. Además, es importante abordar los factores subyacentes que pueden contribuir a este tipo de comportamiento, como la presión de grupo, la falta de supervisión y la influencia de la cultura en línea.

Para abordar este dilema de manera efectiva, se requiere una respuesta multifacética que involucre a las plataformas tecnológicas, a los padres, a los educadores y a la sociedad en su conjunto. Es fundamental un enfoque conjunto que combine la regulación efectiva de las plataformas en línea con la educación moral en las escuelas y en el hogar (Andari et al., 2019). Los padres y educadores deben trabajar en colaboración para proporcionar orientación y apoyo a los jóvenes, ayudándoles a desarrollar habilidades críticas para navegar de manera segura y ética en el mundo digital (Mittelstadt et al., 2016). Asimismo, es esencial fomentar un diálogo abierto y constructivo sobre temas relacionados con la sexualidad y las relaciones saludables, con el fin de promover una cultura de respeto y consentimiento.

Además, es necesario el desarrollo e implementación de políticas y programas de prevención de la violencia de género y la explotación en línea a nivel institucional y gubernamental (Gillanders y van Der Werff, 2022). Esto puede incluir la capacitación de profesionales de la salud y la educación, la promoción de servicios de apoyo para las víctimas y la aplicación de medidas legales y sanciones adecuadas contra los perpetradores de estos delitos (Peterson, 2023). Es fundamental que todos los actores involucrados trabajen de manera coordinada y colaborativa para abordar esta problemática de manera integral y efectiva.

### 3. CONCLUSIONES

Este trabajo se articula en torno a las aportaciones que se pueden realizar desde la educación sexual para el abordaje de la violencia de género. A partir de los fundamentos expuestos en el libro titulado *Gender-Based Violence Prevention* (Buenestado-Fernández et al., 2024), se exponen tres dilemas morales para trabajar tanto con el profesorado como con otros agentes educativos y que contribuyen a una atención eficaz de la educación sexual integral para la prevención de la violencia de género desde diferentes perspectivas.

Se estima necesario contar con un profesorado formado y concienciado que ofrezca una educación sexual integral de calidad (Fernandez-Hawrylak et al., 2022; Martínez et al., 2013). En este sentido, se expone la idoneidad de los dilemas presentados, los cuales se muestran como situaciones que reflejan la realidad de las aulas educativas y a las que deben de hacer frente el cuerpo docente. Por un lado, se requiere de una formación inicial de calidad en educación sexual (Fernandez-Hawrylak et al., 2022) ya que, entre otros aspectos, otorga recursos y herramientas necesarias para una atención eficaz. Por otro lado, estos dilemas fomentan la creación de un ambiente de diálogo y autorreflexión continua del profesorado con el objetivo de prepararlo para el tratamiento de estas cuestiones (Goldman y Grimbeek, 2015). Finalmente, se considera que el planteamiento de estos dilemas morales debe realizarse desde una perspectiva feminista, crítica (García-Cano et al., 2023) y queer que cuestione el binarismo sexo-género (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020).

Asimismo, se señala la importancia de las plataformas tecnológicas en una educación sexual integral de calidad. Se apuesta por el trabajo conjunto de la comunidad educativa con los diferentes sectores sociales.

### 4. REFERENCIAS

- Andari, I. D., Woro, O. y Yuniastuti, A. (2019). The effect of knowledge, attitude, and parents behavior towards sex education parents with sexual violence incident. *Public Health Perspective Journal*, 4(2).
- Barozzi, S. y Ruiz-Cecilia, R. (2020). Training in gender and sexual identities in EFL teaching. Participants' contributions. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y educación*, 6, 84-103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.05>
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 329-349. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Buchanan, R. (2019). *Digital ethical dilemmas in teaching. Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_150-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_150-1)
- Bunestado-Fernández, M., Jiménez-Millán, A., & Palacios-Hidalgo, F. (2024). *Comprehensive Sexuality Education for Gender-Based Violence Prevention*. IGI Global.

- Butler, J. (2023). Categories by which we try to live. *European Journal of Philosophy*, 31(1), 283-288. <https://doi.org/10.1111/ejop.12843>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Cano Abadía, M. (2021). *Judith Butler. Performatividad y vulnerabilidad / Judith Butler. Performativity and vulnerability*. Shackleton.
- Carrera-Fernández, M.V., Almeida, A., Cid-Fernández, X.M., Vallejo-Medina, P. y Rodríguez-Castro, Y. (2019). Patrolling the boundaries of gender: Beliefs, attitudes and behaviors toward trans and gender diverse people in Portuguese adolescents. *International Journal of Sexual Health*, 32(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1701170>
- Casas-Roma, J. y Conesa, J. (2021). Towards the design of ethically-aware pedagogical conversational agents. In L. Barolli, M. Takizawa, T. Yoshihisa, F. Amato, & M. Ikeda (eds), *Advances on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing: Proceedings of the 15th International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing (3PGCIC-2020)* 15 (pp. 188-198). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-61105-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61105-7_19)
- Casas-Roma, J., Conesa, J. y Caballé, S. (2021, July). Education, ethical dilemmas and AI: from ethical design to artificial morality. In R.A. Sottolare & J. Schwarz, (eds) *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 167-182). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77857-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77857-6_11)
- Cervantes, J. A., López, S., Rodríguez, L. F., Cervantes, S., Cervantes, F. y Ramos, F. (2020). Artificial moral agents: A survey of the current status. *Science and engineering ethics*, 26, 501-532. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00151-x>
- Coulter, R.W.S., Colvin, S., Onufer, L.R., Arnold, G., Akiva, T., D'Ambrogi, E. y Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137>
- D'Amore, S., Wollast, R., Green, R.J., Bouchat, P., Costa, P.A., Katuzny, K., Scali, T., Baiocco, R., Vecho, O., Mijas, M.E., Aparicio, M.E., Geroulanou, K. y Klein, O. (2022). Heterosexual University Students' Attitudes Toward Same-Sex Couples and Parents Across Seven European Countries. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(2), 791-804. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00511-4>
- Dobson, A. S. y Ringrose, J. (2016). Sext education: pedagogies of sex, gender and shame in the schoolyards of Tagged and Exposed. *Sex Education*, 16(1), 8-21. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1050486>
- Elboj-Saso, C., Iñiguez-Berrozpe, T. y Valero-Errazu, D. (2022). Relations with the educational community and transformative beliefs against gender-based violence as preventive factors of sexual violence in secondary education. *Journal of interpersonal violence*, 37(1-2), 578-601. DOI: 10.1177/0886260520913642
- Federación Española LGTBI+ (2019). *Jóvenes trans en el sistema educativo*. [https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menorestrans\\_FELGTB\\_2019.pdf](https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menorestrans_FELGTB_2019.pdf)

- Fernández-Hawrylak, M., Alonso-Martínez, L., Sevilla-Ortega, E. y Ruiz-Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- García-Berbén, A.B., Molina-Moreno, M., Álvarez-Bernardo, G. y Lara-Garrido, A.S. (2020). Trabajar la diversidad familiar en contextos educativos a través del aprendizaje-servicio: percepción de docentes y satisfacción de participantes. En A. Justicia-Arráez, G. Alba, A. Benavides-Nieto y G. Álvarez-Bernardo (Coords.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (202-216). Editorial Dykinson.
- García-Cano, M., Buenestado-Fernández, M., Hinojosa-Pareja, E.F., & Jiménez-Millán, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España / Teaching innovation for equality and diversity in university policies in Spain. *Aula Abierta*, 51(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E.F., Buenestado-Fernández, M., & Jiménez-Millán, A. (2023). A statutory requirement: Teaching innovation for gender equality at university. *Women's Studies International Forum*, 96, <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102673>
- Garzón Fernández, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España / Sexual education, a pending subject in Spain. *Biografía*, 9(16), 195-203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- Gillanders, R. y van Der Werff, L. (2022). Corruption experiences and attitudes to political, interpersonal, and domestic violence. *Governance*, 35(1), 167-185. <https://doi.org/10.1111/gove.12570>
- Goldfarb, E. S. y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Goldman, J.D.G. y Grimbeek, P. (2015). Pre-service primary school teachers' selfreflective competencies in their own teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 189-207. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0231-8>
- Gómez, I. (2021). Conceptualización (es) de la diversidad sexual para el abordaje educativo: de lo descriptivo a lo contradiscursivo. En A.B. Barragán Martín, A. Martos Martínez, M.M. Molero Jurado, M.M. Simón Márquez y M.C. Pérez-Fuentes (Comps.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (pp. 125-134). Dykinson.
- Granero-Andújar, A. (2023). *Educación afectivo-sexual y colectivo LGTBIQ. Una relación de encuentros y desencuentros*. Octaedro.
- Gunawan, D., Utanto, Y. y Maretta, Y. A. (2017). An analysis on indonesian teachers' reasoning in resolving moral dilemmas. *Man In India*, 97(2), 829-841.
- Ismail, S., Shajahan, A., Rao, T. S. y Wylie, K. (2015). Adolescent sex education in India: Current perspectives. *Indian journal of psychiatry*, 57(4), 333. doi: 10.4103/0019-5545.171843

- Jadav, S. y Chakrapani, V. (2023). Learning Without Fear: Supporting Inclusive Education for Sexual and Gender Minorities. In *Transforming Unequal Gender Relations in India and Beyond: An Intersectional Perspective on Challenges and Opportunities* (pp. 305-314). Springer Nature Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-4086-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-981-99-4086-8_19)
- Kavlu, A. y Begum, S. (2022). An empirical analysis of ethical values and norms-variances based on education and gender on justification of violence. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(4), 298-310.
- Konstanczak, S. (2019). The Dilemmas of the Present Moral Education. *Pub. Pol'y Stud.*, 6, 99.
- Levinson, M. y Fay, J. (Eds.). (2019). *Dilemmas of educational ethics: Cases and commentaries*. Harvard Education Press.
- Lindqvist, H., Thornberg, R. y Colnerud, G. (2021). Ethical dilemmas at work placements in teacher education. *Teaching Education*, 32(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1779210>
- Lundgren, R. y Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S42-S50. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.08.012
- Magnus, C.D. y Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, 79, 76-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.006>
- Martínez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A., Carcedo, R.J., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42. <https://doi.org/10.17811/msg.25.1.2013.%25p>
- Martínez, M. T. G., Santos, F. E. B., Rey, A. D. A. y Suárez, R. I. R. (2019). Selección de dilemas morales para debatir en el aula. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (19), 37-60.
- McLean, L. (2023). Teaching about gender violence, with and for gender justice: epistemological, pedagogical and ethical dilemmas. *Gender and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2206848>
- Mesquida-González, J.M., Quiroga-Raimúndez, V. y Boixadós-Porquet, A. (2014). Trabajo Social, diversidad sexual y envejecimiento. Una investigación a través de una experiencia de aprendizaje-servicio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 177-192. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2014.21.09>
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2008). *Las cuestiones de género son importantes. Manual sobre cómo abordar la violencia de género que afecta a los jóvenes*. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/libro9\\_cuesti ongenero.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/libro9_cuesti ongenero.pdf)
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., y Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 2053951716679679.
- Moletsane, R. (2023). Using photovoice to enhance young women's participation in addressing gender-based violence in higher education. *Comparative Education*, 59(2), 239-258. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2146394>

- Moriyón, F. G. (2023). Los dilemas morales en la educación. *Diálogo filosófico*, (115), 87-105.
- Parkes, J. (2015). *Gender-based violence in education*. UNESCO.
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M., ... y Vives-Cases, C. (2023). Positive masculinities and gender-based violence educational interventions among young people: a systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 468-486. doi: 10.1177/15248380211030242
- Peterson, D. (2023). Healthy sex, moving beyond legal consent framing in sex education: a call to action in US colleges and universities. *Sex Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2296469>
- Pichardo, J.I. y de Stefano, M. (2020). *Somos Diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. [https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltgbi/Documents/SomosDiversidad\\_DIGITAL\\_0707.pdf](https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgltgbi/Documents/SomosDiversidad_DIGITAL_0707.pdf)
- Prados García, C. (Coord.) (2023). *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital*. (pp. 33-54). Tirant humanidades.
- Salazar, O. (2023). La cultura audiovisual y pornificada como reproductora del orden de género. En C. Prados García (Coord., *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital*. Tirant humanidades.
- Simmonds, S., Roux, C., & Avest, I. T. (2015). Blurring the boundaries between photovoice and narrative inquiry: A narrative-photovoice methodology for gender-based research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 33-49. <https://doi.org/10.1177/160940691501400303>
- Sondag, K. A., Johnson, A. G. y Parrish, M. E. (2022). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247-267. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>
- Talanker, S. (2023). Teaching teachers how to not solve moral dilemmas. *Ethics and Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2297130>
- Trudell, B. (2017). *Doing sex education: Gender politics and schooling*. Taylor & Francis.
- Ulvik, M., Smith, K. y Helleve, I. (2017). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*, 43(2), 236-252. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1178163>
- UNESCO. (2015). *Learning without fear: preventing and combating school-related gender-based violence*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369_eng)
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- UNESCO. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

Vanner, C. (2022). Education about gender-based violence: opportunities and obstacles in the Ontario secondary school curriculum. *Gender and education*, 34(2), 134-150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884193>

Vanner, C., Holloway, A. y Almansori, S. (2022). Teaching and learning with power and privilege: Student and teacher identity in education about gender-based violence. *Teaching and teacher education*, 116, 103755.



# CYBERBULLYING ENTRE IGUALES DESDE LA ÓPTICA DEL FUTURO DOCENTE. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN PARA SU PREVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Ana Rodríguez Martín<sup>1</sup>  
Antonia Martí Aras<sup>1</sup>  
Ana Isabel Agustí López<sup>1</sup>  
Ana María Giménez Gualdo<sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar (bullying y cyberbullying), es un tema que actualmente preocupa a toda la sociedad y comunidad educativa, por las graves consecuencias que provoca en la víctima y en el agresor (Lugones y Ramírez, 2017). A diferencia de otras formas de violencia, se presenta con mayor frecuencia en los centros educativos independientemente de la procedencia y cultura, la ubicación y el tipo de centro, o los recursos del entorno (Vargas y Paternina, 2017). Generalmente, comienza con ofensas de forma verbal y psicológica, sometimientos intimidantes, mensajes de advertencias y aislamiento del grupo, pasando por diferentes estadios hasta que, en un alto porcentaje de casos, esta situación deriva en agresiones físicas (Abadio et al., 2015).

La podemos definir como un comportamiento prolongado de agresividad física, verbal, relacional de uno o unos compañeros contra otro que se convierte en víctima de sus iguales, produciéndose un desequilibrio de poder, que dificulta a la víctima escapar de esta situación (Cava y Martínez, 2013). Son precisamente algunas de estas características definitorias las que le aportan un matiz diferenciador respecto a lo que puede ser un conflicto mal gestionado, o agresiones puntuales a consecuencia de un mal comportamiento. Entre estos aspectos definitorios distintos autores destacan el claro desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima,

---

1 Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Internacional de Valencia

2 Facultad de Educación. Universidad de Málaga

el mantenimiento en el tiempo de las agresiones, que las agresiones producen el efecto deseado por el agresor quien suele tener un apoyo grupal (“reforzadores del acoso”), indefensión de la víctima y vulnerabilidad percibida y expresada, y clara relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima (Cava y Martínez, 2013; Monzonís-Carda et al., 2021).

A diferencia del bullying, el cyberbullying, problemática que nos ocupa en esta investigación en el marco de la percepción e intervención docente, extiende algunas de las características del bullying tradicional al ciberespacio, a la par que suma otra como el anonimato de las agresiones y la perpetuidad de las mismas, mayor audiencia y predominio de la violencia psicológica (Cardozo, 2023).

En cuanto a los datos sobre su prevalencia, el reciente estudio de Díaz-Aguado et al. (2023) pone de manifiesto que, casi dos estudiantes por clase de promedio reconocen sufrir bullying, calculando sobre una media de 28 alumnos por clase. Este sorprendente dato sugiere por tanto que el 6.2 % de los estudiantes entre 4º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria manifiestan haber sufrido acoso escolar en los últimos dos meses. En contraposición, la investigación también apunta que el 2.1% de los encuestados se reconocen como acosadores, lo que refleja que hay un acosador por cada dos clases. De acuerdo con estas cifras significa que hay en nuestro país casi 220.000 estudiantes víctimas de acoso escolar, y más de 74.000 acosadores. Este estudio, también concluye que existe un 16.3% de alumnos que se identifican como testigos, es decir, 5 niños por aula.

Otros estudios a nivel internacional (Goldbach et al., 2018) muestran diferencias en los porcentajes de agresión y de victimización cuando se tiene en cuenta la frecuencia de la violencia. Algunos de los principales resultados que encuentran son: 30.3% de los adolescentes implicados en conductas de victimización y agresión de baja frecuencia; un 13.4% eran víctimas pasivas de baja frecuencia; un 9.6% implicados en conductas agresivas de baja frecuencia y en conductas de victimización de alta frecuencia; un 4.0% eran adolescentes víctimas puras con alta frecuencia, y un 1.7% eran agresores puros con alta frecuencia.

En términos de impacto de la participación en dinámicas de acoso, Ortega et al. (2019) sugieren que ser víctima de ciberagresión causa un gran daño psicológico y social presentando sintomatología depresiva, ansiedad, miedo, frustración, somatizaciones e ideaciones suicidas, entre otros síntomas. Además, en la mayoría de los casos manifiestan malestar psicológico y angustia emocional a consecuencia de la experiencia de la intimidación online en comparación a los adolescentes que nunca han sido cibervictimizados (Ortega y Carrascosa, 2018), con mayores niveles de síntomas depresivos (Florang et al., 2018).

Tanto la víctima como el agresor poseen factores de riesgo que los puede llevar a ejercer violencia, los cuales tienen su origen en las características personales, familiares, escolares, sociales y culturales. Las características personales asociadas a los comportamientos violentos (falta de empatía, narcisismo, baja tolerancia a la frustración) serían también el precedente para el desarrollo de conductas antisociales fuera del ámbito familiar (González-Álvarez, 2012). Los adolescentes violentos presentan normalmente dificultades escolares que les acercan a otros

contextos violentos de relación con sus iguales en los que el ejercicio de la violencia es una forma habitual de resolución de conflictos (Contreras y Cano, 2016). Los adolescentes repetirían en diferentes contextos patrones similares de conducta y estilos de convivencia (Celís y Rojas, 2015). Las relaciones con sus iguales y en sus primeras relaciones de pareja podrían conllevar, por tanto, su utilización de un mismo patrón agresivo, aplicado a diferentes tipos de relaciones interpersonales.

En cuanto al perfil de la víctima, Oñate y Piñuel (2005), concluyen que la víctima de bullying y cyberbullying, desarrolla introversión social que le aísla de un entorno ya reducido significativamente, por la acción del propio agresor. También, según Shahrour et al. (2020), este rol presentan baja autoestima, diversidad tanto en etnia como en intereses y preferencia sexual, reducido número de amistades, se los percibe como débiles, su estilo de crianza es permisivo, carecen de apoyo y experimentan o han experimentado mayor frecuencia de pensamientos suicidas y sintomatología depresiva, ansiosa y estrés post traumático.

Por último, en cuanto a las diferencias de género, la literatura ha atribuido de forma generalizada al varón, si bien estudios interculturales indican que no existen diferencias significativas entre ambos sexos, y sí que existen en cuanto a la casuística que provoca el acto violento (Navarro, Larrañaga y Yubero, 2013) mientras que los varones se centran más en comportamientos de violencia física, las mujeres emplearían estrategias de relacionales como la difusión de rumores.

Toda esta realidad que sigue existiendo en las aulas y que amenazan claramente la salud mental, personal y social de los niños, adolescentes y jóvenes, se ampara en la necesidad de que el profesorado, como parte de su labor intrínseca a la propia profesión docente, vele por la prevención e intervención ante situaciones de acoso y ciberacoso.

### **1.1. Formación docente en bullying y cyberbullying**

Los docentes tienen un papel fundamental en el trabajo sobre la prevención del acoso. Diversos estudios han probado que gran parte de los docentes no se siente preparado para tomar medidas ante un caso de cyberbullying sobre todo en el caso de Educación Secundaria Obligatoria (Del Barrio et al., 2006; Serrano, 2013). Si bien, las carencias formativas que arrastran en muchas ocasiones desde el contexto universitario sobre la etapa evolutiva de la adolescencia, en todos sus sentidos, incluyendo cómo funcionan en cuanto a gestión de la violencia, dentro y fuera del aula, y el conocimiento de estas dinámicas para identificarlas, prevenirlas y trabajarlas en el aula, dan cuenta de esta realidad. Distintos estudios revelan que los docentes se sienten preocupados y también interesados en mejorar sus competencias al respecto de los temas de bullying y cyberbullying (Giménez y Carrión, 2018; Giménez et al., 2018).

La percepción de los docentes ante las razones que llevan a los adolescentes a la violencia y al acoso, es fundamental para las acciones que se toman cuando existe un caso. Por ello, es importante investigar dichas percepciones, para saber cómo crear las formaciones para que sean útiles en el día a día de los docentes. Algunos estudios, sugieren en sus resultados, que sentirse

capacitado para afrontar el ciberacoso está relacionado con plantear propuestas de actuación contra el cyberbullying. Los docentes, comentan en mayoría las actuaciones que toman ante situaciones de cyberbullying cómo: “actuar con indiferencia”, “hablar con el agresor y la víctima”, “sancionar al agresor”, “hacer de mediador” o “plantear debates y actividades en clase”. Por otra parte, las mujeres, comentan en mayor medida la puesta en marcha de estrategias para el afrontamiento que sus compañeros hombres. No se observan muchas diferencias entre los diferentes años de experiencia, la edad o si los centros son públicos o privados.

Si nos fijamos en lo que opinan los alumnos, (Rigby y Johnson, 2016) insisten en que en muchas ocasiones no confían en las habilidades de los docentes en ayudarles en este tipo de situaciones. Otros estudios, llegan a la conclusión de que, si los docentes transmitieran confianza, los alumnos compartirán más sus preocupaciones (Díaz-Aguado, 2006). Si los docentes tienen la capacidad de crear un clima positivo en el aula, se pueden sentir mucho más protegidos y la comunicación puede ser más fluida desde el respeto mutuo.

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene por objeto: a) describir la percepción de futuros docentes y educadores sobre las características que asocian a agresores y víctimas de cyberbullying, analizando posibles diferencias según las variables sociodemográficas y b) analizar y comparar las estrategias de intervención (pasivas, correctivas y pedagógicas) que implementarían en casos de posible cyberbullying entre el estudiantado.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La muestra de este estudio la compuso  $N = 334$  futuros docentes de entre 19 y 52 años ( $M = 30.05$ ,  $DE = 7.17$ ), de los que un total de 38 % ( $n = 127$ ) eran hombres y el restante 62 % ( $n = 207$ ) mujeres. Respecto a la distribución porcentual de los participantes por nivel de formación y titularidad de la universidad a la que pertenecen, de forma similar, la mayor parte de los encuestados pertenecían a universidades públicas ( $n = 193$ , 57.8%) frente a privadas ( $n = 141$ , 42.2%). El 51.5% ( $n = 172$ ) cursan estudios de grado y el restante 48.5% ( $n = 162$ ) estudios de postgrado (Máster = 143, 42.8%; doctorado, 19, 5.7%). Respecto a las universidades de origen de los participantes, estas fueron: Universidad de Granada (UGR) ( $n = 102$ , 30.5%), Universidad de Murcia (UMU) ( $n = 54$ , 16.2%), Universidad Complutense de Madrid (UCM) ( $n = 43$ , 12.9%) y Universidad Internacional de Valencia (VIU) ( $n = 135$ , 40.4%).

La selección muestral responde a un muestreo no probabilístico por conveniencia justificado por dos motivos: a) la accesibilidad del equipo investigador a la muestra y b) la finalidad del cuestionario y la temática que acoge delimitó el perfil de encuestados a estudiantes matriculados en distintas titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación. Es por ello que, la mayor parte de los participantes cursan distintas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud de las universidades en modalidad presencial como semipresencial y online, a saber: Grado en Educación Social ( $n = 14$ , 4.2%), Grado en Pedagogía ( $n = 58$  17.4%),

Grado en Educación Infantil (n = 31, 9.3%), Grado en Educación Primaria (n = 55, 16.5%), Grado en Psicología (n = 14, 4.2%), Estudios de Máster y Doctorado (n = 162, 48.5%).

## **2.2. Instrumento**

Para esta investigación se adaptó y amplió el cuestionario de percepción docente ante el cyberbullying (Giménez y Carrión, 2018; Giménez et al., 2018), compuesto por distintas dimensiones que evalúan el rol del profesor y futuros docentes, sus necesidades formativas y estrategias de intervención ante la problemática del ciberacoso. La revisión y actualización del instrumento original derivó en una versión mejorada que se ha utilizado para la presente investigación, “Cuestionario Percepción de futuros docentes y otros profesionales sobre el cyberbullying” (CP-CB-R). El cuestionario completo está compuesto un total de 76 ítems organizados en varias dimensiones, a saber: i) cuestión del género en el cyberbullying (5 ítems); ii) características personales y perfil del ciberagresor/a (10 ítems); iii) características personales y perfil de la cibervíctima (10 ítems); iv) formas de presentación del cyberbullying (11 ítems); v) competencias docentes para la resolución de conflictos (7 ítems); vi) necesidades formativas (7 ítems); vii) habilidades emocionales para la resolución de conflictos (11 ítems); ix) estrategias de intervención ante el cyberbullying (15 ítems). Para esta investigación se han seleccionado las dimensiones ii, iii y ix, acorde con los objetivos de análisis planteados. El total del instrumento presenta una fiabilidad y consistencia interna alta ( $\alpha = .90$ ). Las tres dimensiones seleccionadas mostraron un valor medio alto en el cómputo de todos los ítems ( $\alpha = .71$ ), y valores medios en cada una de ellas: dimensión ii ( $\alpha = .58$ ), dimensión iii ( $\alpha = .65$ ), dimensión ix ( $\alpha = .66$ ).

## **2.3. Procedimiento**

Tras recibir la aprobación del Comité de Ética de la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia), Universidad en la que el grupo de investigación IVAFE de la Universidad Internacional de Valencia obtuvo un proyecto interno, se contactó con el resto de las universidades para comenzar la recogida de datos por parte de los investigadores colaboradores. Para ello, el cuestionario se digitaliza en *Google Forms* para facilitar su cumplimentación por parte del alumnado en los tiempos de clase. La recogida de datos se realizó entre octubre y diciembre de 2023. El investigador promedio de enlace o el código QR asociado al formulario, explicaba la temática, objeto de la investigación e instrucciones, reseñando el anonimato de este y la importancia de contar con respuestas sinceras. El tiempo de cumplimentación fue en torno a los 20 minutos. En enero de 2024 se revisó y trabajó sobre la base de datos y análisis preliminares.

## **2.4. Diseño y Análisis de datos**

Para esta investigación se planteó un diseño de investigación cuantitativo no experimental transversal de corte descriptivo y correlacional. De acuerdo con los objetivos, en primer lugar, se

optó por un análisis descriptivo básico (M; DE). Para el contraste de hipótesis, de acuerdo con la naturaleza cuantitativa de las variables, se aplicó de la prueba *T de Student* junto a la *d de Cohen* para medir el tamaño del efecto de dos grupos independientes, siendo  $d < .20$  un efecto nulo;  $d = .21 - .50$  efecto pequeño,  $d = .50 - .70$  efecto moderado, y  $d > .80$  efecto grande (Cohen, 1998, citado en Caycho et al., 2016). Para el análisis de diferencias intergrupos se aplicó la ANOVA de un factor y la prueba posthoc de Bonferroni. Para el análisis de correlación, se utilizó la correlación de Pearson. En todos los casos el valor de significatividad se estableció en  $p < .05$ . Para los análisis se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25.0.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis descriptivos referidos a características personales de ciberagresores y cibervíctimas.

Respecto al primer objetivo de esta investigación, se analizaron las puntuaciones medias de cada una de las dos variables asociadas a las características y perfil del ciberagresor y de la cibervíctima. Como se observa en la Tabla 3, las características que los encuestados más conectan y que perfilan con el rol del ciberagresor/a son: el uso problemático de las TIC (M = 4.04, DE = .98), seguido del histrionismo o la necesidad de llamar la atención con su conducta (M = 3.75, DE = 1.16), y muy de cerca, comportamientos ligados a irritabilidad, agresividad y conducta desafiante. Por su parte, la cibervíctima es perfilada, en primer término, con una personalidad ansiosa y de preocupación constante (M = 3.98, DE = 1.00), introversión y tendencia al aislamiento (M = 3.96, DE = .98), y, en tercer lugar, por tener o presentar necesidades educativas o de apoyo educativo (M = 3.18, DE = 1.22).

El análisis por sexo muestra que los futuros docentes varones definen más al ciberagresor/a por su personalidad agresiva, desafiante e irritabilidad (M = 4.01, DE = 1.06) frente a las mujeres (M = 3.57, DE = 1.21), siendo estas diferencias estadísticamente significativas [ $t_{(332)} = 3.323$ ,  $p < .001$ ,  $d = .038$ ]. De la misma forma, son ellos quienes caracterizan más a los ciberagresores/as con una personalidad conflictiva (M = 3.91, DE = 1.10) en comparación con las mujeres (M = 3.50, DE = 1.19) [ $t_{(332)} = 3.127$ ,  $p = .002$ ;  $d = .036$ ]; y también ellos los que perciben mayores niveles de ansiedad y preocupación (M = 3.39, DE = 1.27) frente a ellas (M = 2.99, DE = 1.18) [ $t_{(332)} = 2.882$ ,  $p = .004$ ,  $d = .32$ ], hecho que se repite en el caso del histrionismo (hombres: M = 3.97, DE = 1.03; mujeres: M = 3.61, DE = 1.22) [ $t_{(332)} = 2.775$ ,  $p = .006$ ,  $d = .32$ ].

En cuanto al rol de las cibervíctimas, el análisis según el sexo únicamente mostró diferencias estadísticamente significativas en el indicador referido a la presencia de irritabilidad, agresividad y actitud desafiante, más señalada por las mujeres (M = 2.36, DE = 1.25) en comparación de los hombres (M = 2.04, DE = 1.03) [ $t_{(332)} = 2.443$ ,  $p = .015$ ,  $d = .28$ ]. En el resto de los indicadores, las diferencias no fueron significativas, aunque en general las mujeres puntuaron más alto en las características relacionadas con la presencia de necesidades educativas, histrionismo, más carencia de habilidades sociales, entre otras.

**Tabla 3***Características personales y perfil del ciberagresor/cibervíctima*

<b>Características agresor/a</b>	<b>M (DE)</b>	<b>Características víctima</b>	<b>M (DE)</b>
Necesidades Educativas	2.86 (1.26)	Necesidades Educativas	3.18 (1.22)
Comportamiento pasivo	2.64 (1.22)	Comportamiento pasivo	3.47 (1.19)
Liderazgo	3.63 (1.10)	Liderazgo	2.16 (1.11)
Habilidades Sociales	2.63 (1.29)	Habilidades Sociales	2.62 (1.06)
Irritabilidad/agresividad/desafiante	3.74 (1.17)	Irritabilidad/agresividad/desafiante	2.24 (1.18)
Personalidad conflictiva	3.65 (1.17)	Personalidad conflictiva	2.00 (.99)
Ansiedad y preocupación	3.14 (1.23)	Ansiedad y preocupación	3.98 (1.00)
Uso problemático TIC	4.04 (.98)	Uso problemático TIC	2.53 (.98)
Introversión/aislamiento	2.74 (1.25)	Introversión/aislamiento	3.96 (.98)
Histrionismo	3.75 (1.16)	Histrionismo	1.99 (1.01)

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el contraste de hipótesis según la titularidad y el nivel educativo en que los participantes están matriculados, aparecen distintas diferencias que cabe reseñar. En la Tabla 4 se muestra cómo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes futuros docentes/educadores de las universidades públicas frente a las privadas, con puntuaciones medias más altas en perfilar al ciberagresor/a con un comportamiento más pasivo ( $p = .013$ ), mayor liderazgo ( $p = .033$ ) y habilidades sociales ( $p = .003$ ). Respecto al nivel educativo, los estudiantes de grado parecen identificar al agresor/a en mayor medida con un comportamiento pasivo ( $p < .001$ ) y más habilidades sociales ( $p = .026$ ), mientras que son los alumnos de postgrado (Máster y Doctorado) por su mayor irritabilidad y conducta desafiante ( $p = .005$ ), personalidad conflictiva ( $p = .047$ ), mayor ansiedad y preocupación ( $p = .005$ ) e histrionismo ( $p = .006$ ).

En el caso de las cibervíctimas, aparecen numerosas diferencias en ambas variables, entre las que cabe destacar como más significativas que los encuestados de universidades públicas perciben más liderazgo ( $p < .000$ ) y habilidades sociales ( $p < .000$ ), como también mayor presencia de necesidades educativas ( $p = .027$ ) y comportamiento pasivo ( $p = .007$ ) en comparación con los de universidades privadas. Por otro lado, los estudiantes de grado difieren de forma estadísticamente significativa con sus coetáneos de postgrado en perfilar a las cibervíctimas de nuevo más por su liderazgo ( $p < .000$ ), habilidades sociales ( $p = .005$ ), irritabilidad/agresividad ( $p = .013$ ) e histrionismo ( $p = .009$ ).

El último lugar, se realizaron análisis ANOVA para las variables de universidad de origen de acuerdo con cada uno de ambos roles de implicación en cyberbullying. En el caso del ciberagresor, se encontraron diferencias en las distintas universidades en las siguientes características: comportamiento pasivo ( $F_{(3)} = 14.770$ ,  $p < .000$ ), habilidades sociales ( $F_{(6)} = 13.884$ ,  $p < .000$ ), irritabilidad/agresividad ( $F_{(6)} = 9.941$ ,  $p < .000$ ), personalidad conflictiva ( $F_{(6)} = 9.435$ ,  $p < .000$ ), ansiedad y preocupación ( $F_{(6)} = 5.020$ ,  $p = .002$ ), e histrionismo ( $F_{(6)} = 8.701$ ,  $p < .000$ ).

En las cibervíctimas, a excepción de la característica de ansiedad y preocupación que no difiere de forma significativa por universidad, el resto de ellas sí que presentaron diferencias, a saber: necesidades educativas ( $p = .002$ ), comportamiento pasivo ( $p = .005$ ), liderazgo ( $p < .000$ ), habilidades sociales ( $p < .000$ ), irritabilidad/agresividad/conducta desafiante ( $p < .000$ ), personalidad conflictiva ( $p = .002$ ), uso abusivo de las TIC ( $p = .022$ ), e histrionismo ( $p < .000$ ).

**Tabla 4**

*Características del ciberagresor/cibervíctima y diferencias por titularidad y nivel educativo*

Características personales	Titularidad	M (DT)	$t_{(332)}$	$p$	Nivel educativo	M (DT)	$t_{(91)}$	$p$
CIBERAGRESOR/A								
Necesidades Educativas	Pública	2.89(1.24)	.593	.554	Grado	2.89(1.24)	.497	.619
	Privada	2.81(1.28)			Postgrado	2.82(1.27)		
Comportamiento pasivo	Pública	2.78(1.25)	2.494	.013	Grado	2.85(1.25)	3.341	.001
	Privada	2.45(1.17)			Postgrado	2.41(1.16)		
Liderazgo	Pública	3.74(1.09)	2.146	.033	Grado	3.68(1.05)	.931	.353
	Privada	3.48(1.10)			Postgrado	3.57(1.15)		
Habilidades Sociales	Pública	2.80(1.32)	2.963	.003	Grado	2.78(1.24)	2.243	.026
	Privada	2.38(1.23)			Postgrado	2.46(1.33)		
Irritabilidad/agresividad	Pública	3.66(1.25)	1.488	.138	Grado	3.56(1.24)	2.848	.005
	Privada	3.85(1.06)			Postgrado	3.93(1.07)		
Personalidad conflictiva	Pública	3.68(1.19)	.569	.570	Grado	3.53(1.20)	1.995	.047
	Privada	3.61(1.16)			Postgrado	3.78(1.13)		
Ansiedad y preocupación	Pública	3.11(1.26)	.554	.580	Grado	2.96(1.17)	2.804	.005
	Privada	3.18(1.19)			Postgrado	3.33(1.26)		
Uso problemático TIC	Pública	4.08(.97)	.823	.411	Grado	3.98(.99)	1.191	.235
	Privada	3.99(1.02)			Postgrado	4.11(.98)		
Introversión/aislamiento	Pública	2.72(1.22)	.470	.639	Grado	2.70(1.19)	.588	.557
	Privada	2.78(1.29)			Postgrado	2.78(1.30)		
Histrionismo	Pública	3.71(1.22)	.656	.512	Grado	3.58(1.23)	2.782	.006
	Privada	3.79(1.09)			Postgrado	3.93(1.06)		
CIBERVÍCTIMA								
Necesidades Educativas	Pública	3.31(1.22)	2.214	.027	Grado	3.27(1.22)	1.442	.150
	Privada	3.01(1.22)			Postgrado	3.08(1.22)		
Comportamiento pasivo	Pública	3.62(1.18)	2.713	.007	Grado	3.53(1.16)	.982	.327
	Privada	3.26(1.17)			Postgrado	3.40(1.22)		
Liderazgo	Pública	2.39(1.23)	4.533	.000	Grado	2.39(1.21)	3.982	.000
	Privada	1.84(.84)			Postgrado	1.91(.95)		
Habilidades Sociales	Pública	2.80(1.11)	3.705	.000	Grado	2.78(1.10)	2.804	.005
	Privada	2.38(.94)			Postgrado	2.46(.98)		
Irritabilidad/agresividad	Pública	2.34(1.29)	1.861	.064	Grado	2.40(1.29)	2.503	.013
	Privada	2.10(1.00)			Postgrado	2.07(1.03)		
Personalidad conflictiva	Pública	2.09(1.04)	1.899	.058	Grado	2.04(1.05)	.769	.442
	Privada	1.88(.92)			Postgrado	1.96(.94)		
Ansiedad y preocupación	Pública	3.97(1.00)	.042	.967	Grado	3.90(1.01)	1.406	.161
	Privada	3.98(1.00)			Postgrado	4.06(.99)		
Uso problemático TIC	Pública	2.56(1.08)	.553	.581	Grado	2.57(1.07)	.673	.501
	Privada	2.50(.95)			Postgrado	2.49(.98)		
Introversión/aislamiento	Pública	4.05(.96)	1.929	.055	Grado	3.97(1.01)	.132	.895
	Privada	3.84(.99)			Postgrado	3.96(.94)		
Histrionismo	Pública	2.08(1.07)	1.767	.078	Grado	2.13(1.11)	2.611	.009
	Privada	1.88(.93)			Postgrado	1.85(.88)		

Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Estrategias de intervención ante el cyberbullying

Para responder al segundo objetivo de investigación, se analizaron las estrategias que los futuros docentes indican que implementarían ante un caso de cyberbullying.

Tal y como se advierte en la Tabla 5, los indicadores de evaluación se agruparon en tres grupos por afinidad y tipología: estrategias punitivas, pasivas y pedagógicas/activas. Esto permitió realizar un análisis tanto individual de cada estrategia como más global para facilitar el contraste de hipótesis con las variables sociodemográficas. Entre las estrategias más señaladas (escogidas) por los participantes, destacan con puntuaciones más altas las que pertenecen al grupo de estrategias pedagógicas, tales como: comunicarlo al equipo directivo con la mayor puntuación ( $M = 4.64$ ,  $DE = .75$ ), “contar con el dpto. de orientación o equipo específico de convivencia” ( $M = 4.37$ ,  $DE = 1.09$ ), y “utilizar técnicas de resolución de conflictos” ( $M = 4.37$ ,  $DE = .93$ ). Por su parte, las estrategias pasivas fueron las menos subrayadas. En término medio, resaltan las de tipo punitivas o correctivas, como la prohibición del uso del teléfono ( $M = 3.89$ ,  $DE = 1.23$ ) y la aplicación de sanciones disciplinarias ( $M = 3.67$ ,  $DE = 1.20$ ).

**Tabla 5**

*Estrategias de intervención ante el cyberbullying (global) y por variables sociodemográficas*

<b>Estrategias de intervención</b>	<b>M (DT)</b>
<b>ESTRATEGIAS PUNITIVAS</b>	
Llamar a la policía	3.30 (1.16)
Aplicar sanciones disciplinarias	3.67 (1.20)
Prohibir el uso del teléfono	3.89 (1.23)
Aplicar un castigo ejemplar	2.81 (1.34)
<b>ESTRATEGIAS PASIVAS</b>	
No es mi competencia	2.05 (1.40)
Restarle importancia	1.77 (1.31)
<b>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS</b>	
Activar el protocolo específico de acoso	4.41 (.82)
Contactar con el orientador o equipo específico de convivencia	4.37 (1.09)
Dialogar en privado con agresor/víctima	3.99 (1.07)
Realizar tutorías específicas	4.33 (.91)
Comunicarlo al equipo directivo	4.64 (.75)
Comunicarlo a otros docentes	4.31 (.97)
Hablar con la familia de la víctima	2.40 (1.42)
Avisar a la familia de los implicados	4.33 (.95)
Utilizar técnicas de resolución de conflictos	4.37 (.93)

Fuente: Elaboración propia

Según el sexo de los participantes, se advierten diferencias estadísticamente significativas entre los hombres ( $M = 3.40$ ,  $DE = 2.01$ ) y las mujeres ( $M = 4.07$ ,  $DE = 2.61$ ) en el conjunto de las estrategias pasivas [ $t_{(332)} = 2.446$ ,  $p = .015$ ,  $d = .28$ ], como también en las estrategias pedagógicas en la que los hombres afirman que pondrían más en marcha ( $M = 38.00$ ,  $DE = 4.35$ ) respecto a las mujeres ( $M = 36.62$ ,  $DE = 4.97$ ) [ $t_{(332)} = 2.599$ ,  $p = .010$ ,  $d = .30$ ]. De forma específica por ítems, se observan diferencias estadísticamente significativas siendo ellas quienes más le restarían importancia ante un caso de ciberacoso ( $M = 1.92$ ,  $DE = 1.42$ ) en comparación con ellos ( $M = 1.53$ ,  $DE = 1.06$ ) [ $t_{(332)} = 2.678$ ,  $p = .008$ ,  $d = .31$ ]. Al contrario sucede en varios

indicadores dentro de las estrategias pedagógicas, como “contactar con el equipo específico o dpto. de orientación”, donde ellos puntúan más alto ( $M = 4.61$ ,  $DE = .74$ ) frente a ellas ( $M = 4.21$ ,  $DE = 1.23$ ) [ $t_{(332)} = 3.327$ ,  $p < .001$ ,  $d = .39$ ], hecho que también sucede en “comunicarlo a la dirección del centro” (hombres:  $M = 4.80$ ,  $DE = .54$ ; mujeres:  $M = 4.55$ ,  $DE = .85$ ) [ $t_{(332)} = 2.915$ ,  $p = .004$ ,  $d = .35$ ], y en “utilizar estrategias de resolución de conflictos” (hombres:  $M = 4.58$ ,  $DE = .71$ ; mujeres:  $M = 4.24$ ,  $DE = 1.03$ ) [ $t_{(332)} = 2.599$ ,  $p = .010$ ,  $d = .38$ ].

Los análisis al considerar la titularidad del centro educativo mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en las estrategias pasivas, con puntuaciones medias más altas entre los futuros docentes de centros públicos ( $M = 4.30$ ,  $DE = 2.68$ ) frente a los de centros privados ( $M = 3.16$ ,  $DE = 1.83$ ) [ $t_{(332)} = 4.349$ ,  $p < .000$ ,  $d = .50$ ].

Respecto al nivel educativo, también se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de grado y postgrado con puntuaciones medias más altas, indicativo de que implementarían más estrategias pasivas ( $M = 4.39$ ,  $DE = 2.77$ ) que los de postgrado ( $M = 3.22$ ,  $DE = 1.80$ ) [ $t_{(332)} = 4.503$ ,  $p < .000$ ,  $d = .50$ ], mientras que los de niveles formativos más altos (Máster y Doctorado), se decantan por implementar más estrategias pedagógicas, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Un último análisis en el caso de las variables sociodemográficas mostró diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de distintas universidades tanto en las estrategias pasivas, ( $F_{(3)} = 30.744$ ,  $p < .000$ ), como en las pedagógicas ( $F_{(3)} = 6.864$ ,  $p < .000$ ). En el primer caso, las diferencias se encontraban entre el subgrupo de estudiantes de la Universidad de Granada (UGR) y los compañeros de Murcia (UMU), Universidad Internacional de Valencia (VIU) y Complutense de Madrid (UCM).

Para cerrar los análisis, se realizó un análisis de correlación con el objetivo de conocer si la percepción de ciertas características de agresores y víctimas, correlacionaron con la posible implementación de un tipo u otro de estrategias de intervención. El estadístico R de Pearson, mostró correlaciones bajas positivas y estadísticamente significativas entre las estrategias coercitivas y pasivas ( $r = .19$ ,  $p < .001$ ), y con un valor medio entre las coercitivas y pedagógicas ( $r = .43$ ,  $p < .000$ ). Además, la implementación de estrategias coercitivas correlaciona con de forma positiva y estadísticamente significativa, aunque con un valor bajo con las características asociadas al ciberagresor ( $r = .18$ ,  $p < .001$ ), mientras que no sucede para el caso de la cibervíctima ( $r = .01$ ,  $p = .757$ ). Las estrategias pasivas correlacionan con las características asociadas a la cibervíctima con un valor medio ( $r = .53$ ,  $p < .000$ ), como las estrategias pedagógicas lo hacen tanto para el rol del ciberagresor ( $r = .23$ ,  $p < .000$ ) como de la cibervíctima ( $r = -.14$ ,  $p = .009$ .)

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Nuestros resultados ponen en énfasis algunos problemas sociales de la actualidad, como lo es el mal uso de las redes sociales y las TIC en general. Los profesores y profesoras ven como

una de las principales variables de los agresores, el mal uso de las TIC. Estos resultados muestran un claro desajuste de lo que las TIC pueden proporcionar de forma positiva y los fines para los que los adolescentes las acaban utilizando.

Por otro lado, el histrionismo y la necesidad de llamar la atención con su conducta son otras de las variables que asocian los y las docentes al perfil agresor. En este sentido se denota una importante falta de trabajo personal, de autoestima y de regulación emocional. Todo ello, son causas que deben ser más investigadas en los menores, dado que están llevando a una gran cantidad de problemas de cara a la adolescencia tardía y primera edad adulta. Los comportamientos ligados a la irritabilidad, la agresividad y la conducta desafiante, son otras de las características que se asocian con las y los agresores, volviendo a impactar sobre las emociones de los menores.

Los docentes varones, de nuestro estudio ven al ciberagresor, como más desafiante, irritable, agresivo y más conflictivos que las docentes mujeres. Es decir, conciben a un ciberagresor con un perfil conflictivo a nivel conductual más visible, con diferencias significativas a las mujeres. Además, también los perciben más ansiosos y preocupados. Esta diferencia de percepción de características del agresor según sexo. Nos sugiere, que se necesita crear formaciones que incluyan, cual es el perfil del agresor y ciberagresor, ya que ayudaría a detectar de forma más exacta posibles situaciones problemáticas y, aunando percepciones entre ambos sexos, mejoraría la comunicación entre los docentes del centro educativo sobre la detección de menores agresores.

El bienestar psicológico es fundamental trabajarlo en todas las etapas de la vida, que este tipo de características definen a nuestros menores, es alarmante. Y más lo es, que definan a un grupo concreto como el de agresores y agresoras. ¿Será que hay una importante relación entre la educación emocional y la agresividad? ¿Será entonces más importante todavía una buena educación emocional para prevenir este tipo de conductas?

Por supuesto, el papel del docente en las aulas es fundamental y además sabemos que, a través de internet, la violencia y las conductas de acoso traspasan las paredes de los hogares e incluso fronteras, por lo tanto, también traspasan las paredes del aula. Hay que preparar al profesorado para estar alerta ante cualquier situación que pueda ser una señal, y saber actuar. Y también, se necesita reforzar la formación del profesorado en crear esos ambientes positivos y esa comunicación fluida con los alumnos, para que exista la confianza necesaria y poder expresar sentimientos, preocupaciones y sentimientos de forma natural. También, es importante conocer los protocolos de actuación de los centros en casos en los que los profesores necesitan apoyo del resto de los compañeros y compañeras. No debe ser un trabajo solitario, pero sí, un trabajo continuo.

## 5. REFERENCIAS

- Abadio, W., Iossi, M. A., Carvalho, F., Lopes, D., Yoshinaga, A. C. M., y Carvalho, D. (2015). Causas del Bullying: Resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latino - Americana de Enfermagem*, 23(2), 1-12.
- Cardozo, G. (2023). Conceptualizaciones y características del cyberbullying: un estudio con adolescentes escolarizados de Córdoba (Argentina). *Investigando en Psicología*, 24, 39-66.
- Cava, M. J. y Martínez, B. (2013). *Violencia escolar entre iguales*. En G. Musitu (coord.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 103-126). Trillas.
- Cardozo, G. (2023). Conceptualizaciones y características del cyberbullying: un estudio con adolescentes escolarizados de Córdoba (Argentina). *Investigando en Psicología*, 24, 39-66.
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R. (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461. <https://scielo.isciii.es/pdf/asisna/v39n3/carta2.pdf>
- Celis-Sauce, A. y Rojas-Solís, J. L. (2015). *Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes*. *Informes psicológicos*, 15(1), 83-104. <http://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a05>
- Contreras, L. y Cano, M. C. (2016). Violencia filio-parental: el papel de la exposición a la violencia y su relación con el procesamiento sociocognitivo. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 43-50. <http://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.03.003>
- Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Martín, E., Ochaíta, E., Barrios, A., de Dios, M.J., Gutiérrez, H., Montero, I., y Comité Español de UNICEF (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, 2007.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección general de Familia, Consejería general de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. Martínez-Arias R. Falcón, L., y Alvariño M, (2023) *Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid y la Fundación ColaCao.
- González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención* [Tesis Doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/>
- Florang, J., Jensen, L. W. y Goetz, S. B. (2018). Cyberbullying and Depression Among Adolescents in an Acute Inpatient Psychiatric Hospital. *Adolescent Psychiatry*, 8(2), 133-139. <http://doi.org/10.2174/2210676608666180515121256>
- Giménez, A. M. y Carrión, J. L. (2018). El profesorado ante el cyberbullying: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(1), 43-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- Giménez-Gualdo, A., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., y Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies

- in primary and secondary education. *Comunicar*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R. y Stuart, M. J. (2018). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim only, and bully-victim roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 586–600. <http://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Kowalski, R. M. y Toth, A. (2018). Cyberbullying among youth with and without disabilities. *Journal Child Adolescent Trauma*, 11, 7-15. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0139-y>
- Lugones, M. y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
- Monzonís-Carda, I., Adelantado-Renau, M., Beltrán-Valls, M. y Moliner-Urdiales, D. (2021). Prevalencia y características del Bull ying y cyberbullying en la población adolescente: Proyecto dados. En F. Vellón y P. Salazar-Campillo (Eds.), *Les societats diverses Mirades interdisciplinàries des de les ciències humanes i socials* (pp. 64-74). Universitat Jaume I.
- Ortega-Barón, J., Iranzo, B., Carrascosa, L. y Clemente, A. (2019). Satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, y soledad en víctimas de cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 355-362. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1609>
- Ortega-Barón, J. y Carrascosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 357-366. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1241>
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo.
- Ovejero, A. Yubero, S y Larrañaga, E (2013). *Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes*. *Behavioral Psychology*, 21, 157-171.
- Rebollo, J., Generelo, J y., Assiego, V. ( 2018). La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI. Madrid. <https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2020/06/felgtb-informe-violencias.pdf>
- Rigby, K. y Johnson, K. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*. University of South Australia.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Valencia.
- Shahrour, G., Dardas, L. A., Al-Khayat, A., y Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *School psychology international*, 41(5), 430-453. <https://doi.org/10.1177/0143034320943923>
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 61-78. <http://doi.org/10.17981/culteducoc.8.2.2017.05>



# COMPORTAMIENTOS EMERGENTES EN LA RED Y VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS

Dra. Dña. Elisa I. Sánchez-Romero<sup>1</sup>  
Dña. Encarnación Vidal-Martínez<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Sobra decir que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte inherente de la vida de gran parte de la población mundial. Presentes en todas las esferas sociales, facilitan la vida diaria, crean lazos de unión y acercan recursos y servicios situados a miles de kilómetros de distancia. En la esfera de lo relacional, las TIC propician una comunicación multidireccional y eficiente, sin precisar de la presencialidad hasta hace años necesaria (Cuervo et al., 2022). Y debido a la importancia de este factor relacional, el término TIC fue reformulado como Tecnologías de la Relación, Información y la Comunicación (TRIC; Gabelas et al., 2015).

En esta esfera de relaciones en red, los menores y jóvenes son los protagonistas. Así lo confirma un reciente estudio realizado en España, en el que más del 96% de los adolescentes encuestados refirió el uso de móvil/tablet/ordenador como la actividad preferida a realizar en su tiempo libre (Andrade et al., 2021). Sin embargo, Internet también tiene un lado oscuro (Giménez-Gualdo et al., 2022), con impacto en las relaciones entre los individuos y en ocasiones graves consecuencias en la población más vulnerable. Así, un uso disfuncional puede derivar en comportamientos adictivos y compulsivos en relación con los dispositivos (Varchetta et al., 2020), provocando con ello riesgos asociados. Al respecto, Pedrouzo et al. (2024), subrayan la existencia de cuatro grandes riesgos: 1) el acceso a contenido violento y/o pornográfico; 2) el ciberacoso y/o abuso; 3) la presión para realizar conductas no deseadas; y 4) el robo de identidad y/o fraudes.

---

<sup>1</sup>Facultad de Educación, Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Por su parte, son numerosas las investigaciones (Benvenuti et al., 2023; Coppari, 2018; Cortés y Herrera-Aliaga, 2022; Iñiguez-Jiménez et al., 2020) que concretan los desórdenes que la exposición prolongada de los menores en la red puede conllevar en los planos psicológico, físico, familiar, escolar y social, como la nomofobia, la obesidad digital, la ansiedad, el menor rendimiento académico, entre otros.

Situados en este contexto, se hace fundamental ahondar en los distintos comportamientos relacionales de riesgo en los que se ven inmersos los jóvenes, como en los que centra la mirada la presente investigación.

### **1.1. Comportamientos disfuncionales en el contexto digital: *Fear of Missing Out* y Ciberviolencia en la pareja**

En la interrelación virtual con los otros, el *Fear of Missing Out* (FOMO) aparece como un ejemplo de riesgo derivado de las TIC de tipo relacional. Entendido como el miedo y la preocupación por perderse experiencias que están sucediendo en las redes sociales y de las que no se participa, genera la necesidad de estar constantemente conectado a internet y a las redes sociales (Przybylski et al., 2013).

Las cifras en torno a la prevalencia y extensión del FOMO a nivel internacional confirman niveles medios y altos entre el alumnado universitario. Un ejemplo es la investigación de O'Connell (2020) con estudiantes asiáticos, europeos y africanos. En términos generales, se observaron porcentajes del 29% en un nivel bajo de FOMO, un 46% en nivel medio y un 25% en un nivel alto, con puntuaciones más altas en las mujeres. Estos resultados son inferiores a los encontrados en población universitaria de Brasil, con un 58% de estudiantes que confirmaron un nivel alto del FOMO, de nuevo con mayor presencia de mujeres respecto a los hombres (Ferraz et al., 2022). Entre los escasos estudios realizados en población universitaria española, Sánchez-Romero et al. (2023) observaron puntuaciones medias en torno a 23 (en una escala con 10 puntos de mínimo y 50 de máximo), con valores prácticamente iguales en hombres y mujeres.

Entre las variables asociadas al FOMO es de destacar la relación negativa con el bienestar psicológico y positiva con depresión, ansiedad e insatisfacción vital (Gupta y Sharma, 2021; Mohammed et al., 2023; O'Connell, 2020; Roberts y David, 2019; Sánchez-Romero et al., 2023; Santana-Vega et al., 2019; Varchetta et al., 2020).

Otro importante riesgo que ha centrado la atención de la investigación social y educativa en el último lustro es la ciberviolencia en la pareja. Se trata de una forma diferenciada de violencia, de abuso *online*, compuesta por una diversidad de conductas reiteradas que tienen el fin de causar daño, controlar, humillar, aislar, ridiculizar o ejercer algún tipo de daño a la pareja a través de las TIC y redes sociales, intercambiando o difundiendo imágenes, vídeos o mensajes a otras personas (Gámez- Guadix et al., 2018; Reed et al., 2017).

En cuanto a la prevalencia de este tipo de violencia, los datos son dispares. A nivel internacional, una revisión reciente (Rodríguez-Domínguez et al., 2020) muestra una horquilla entre el 16% hasta el 70% en perpetración, y desde un 20% hasta un 76% en victimización en jóvenes procedentes de EEUU y Australia.

Recientemente se ha observado una franja más amplia en México, donde los porcentajes de parejas que ejercen la ciberviolencia se sitúan entre el 14% y el 87% (Guzmán-Toledo y Gracia-Hernández, 2023). Por su parte, López- Barranco et al. (2022) arrojan porcentajes muy elevados de ciberviolencia en países como China, Australia y México, situando la victimización en un 94% para hombres y un 88% para mujeres. Asimismo, y a nivel nacional, los datos arrojan tasas elevadas. Concretamente, De los Reyes et al. (2022), observaron que un 52% de estudiantes universitarios españoles ha sufrido ciberviolencia en pareja y un 57% la ha ejercido. Cifras mayores son las reportadas por Linares et al. (2021), quienes observaron que el 93% de los universitarios encuestados afirmaron haber ejercido ciberagresión y el 12% ser cibervíctimas de conductas graves (que incluyen amenazas o humillación pública).

Sobre la relación de la ciberviolencia en pareja y la edad, son los adolescentes y los jóvenes quienes más participan en estas conductas de violencia (Cava et al., 2022; Guzmán-Toledo y Gracia-Hernández, 2023; Romo- Tobón et al., 2020), sin datos concluyentes en cuanto al sexo, ya que entre un 50%-70% de las ocasiones, ambos sexos la ejercen y padecen (De los Reyes, 2022). Se resalta la bidireccionalidad de la ciberviolencia en pareja entre hombres y mujeres, presentando ambas partes conductas de agresión y de victimización (González-Ortega et al., 2021; Romo-Tobón et al., 2020; Villora et al., 2019). En este sentido, algunos estudios señalan que, aunque el papel tradicional del hombre se asocia con la perpetración de violencia sexual en la pareja, es la mujer quien perpetra más la violencia emocional y física (González-Ortega et al., 2021). En concordancia con estos hallazgos, algunas investigaciones detectaron en el hombre mayor victimización (López- Barranco et al., 2022), relacionándose de manera negativa con el nivel de estudios (De los Reyes, 2022).

En un contexto de múltiples beneficios y considerables riesgos, se hace necesario seguir ahondando en el análisis de la extensión, características y variables asociadas que permitan profundizar en el FOMO y la ciberviolencia en pareja. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo identificar los niveles de FOMO y ciberviolencia en pareja en estudiantes universitarios y analizarlos en función de variables demográficas y académicas.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Participantes**

La selección muestral acogió un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un total de 524 estudiantes universitarios de ambos sexos (29.8% hombres; 70.2% mujeres), de grado (74.4%) y posgrado (25.6%), de las modalidades presencial (65.3%) y semipresencial (34.7%).

Con edades comprendidas entre los 16 y los 64 años ( $M = 25.21$  años;  $DE = 8.208$ ), la mayoría residían en España (93.7%) mientras que el restante 6.3% lo hacía en México.

## 2.2. Procedimiento

Tras la aprobación del Comité de Ética de la Universidad, se contactó con los responsables de las facultades a las que pertenecían los alumnos, para explicarles el objetivo principal del estudio. Una vez concertadas las citas, el equipo investigador se trasladó en persona para administrar los cuestionarios, y para supervisar que las instrucciones fueran las mismas para todos los participantes, además de resolver posibles dudas. Previo a la cumplimentación del cuadernillo, se contó con el consentimiento informado.

## 2.3. Instrumentos

Para evaluar el FOMO en los participantes, se administró la versión española (Gil et al., 2015) del *Fear of Missing Out Scale* (FoMOs; Przybylski et al., 2013). Se trata de un cuestionario unidimensional con 10 ítems y un formato de respuesta tipo Likert (1 = Nada a 5 = Mucho). En el presente estudio, se obtuvo un *alpha* de Cronbach de .85, igual al obtenido por Gil et al. (2015).

La ciberviolencia en la pareja se evaluó a través de la Escala de Ciberviolencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA; Cava y Buelga, 2018), desarrollada para evaluar las conductas de violencia perpetrada y de violencia sufrida en parejas adolescentes a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las redes sociales. Se compone de dos dimensiones con 10 ítems cada una: 1) Ciberacoso perpetrado, incluye ítems relativos a conductas agresivas y de control; y 2) Cibervictimización, que evalúa en qué medida los adolescentes han sufrido conductas agresivas y de control en su relación de pareja. Presenta una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca; 2 = algunas veces; 3 = bastantes veces (entre 6 y 10 veces); 4 = siempre). Se obtuvo un *alpha* de Cronbach de .83 para la dimensión de Ciberacoso y .88 para la de Cibervictimización, similares a los reportados por Cava y Buelga (2018), con alfas superiores a .90 en ambas dimensiones. Además, se realizaron preguntas de índole demográfico (sexo, edad, país de residencia) y académicas (nivel de estudios, modalidad de estudio).

## 2.4. Diseño y análisis estadísticos

Se planificó un diseño ex post facto retrospectivo de grupo único, en el que se midió la relación entre variables demográficas (sexo, edad, país de residencia), académicas (nivel de estudios, modalidad de estudio) y los niveles de FoMO y conductas de ciberviolencia de pareja en estudiantes universitarios.

En cuanto a los análisis estadísticos, se calcularon estadísticos descriptivos básicos (media y desviación estándar) para una descripción inicial de las variables objeto de estudio. Además, para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre dos grupos se calculó t de

Student. Se llevaron a cabo correlaciones de Pearson para analizar las relaciones entre variables cuantitativas.

En el caso de que las diferencias resultaran estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto  $d$  de Cohen para establecer la magnitud de tales diferencias (efecto de alta magnitud a partir de .8; efecto de magnitud moderada entre .50 y .80; efecto pequeño entre .20 y .49; Cohen, 1988).

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS, versión 27 para el sistema operativo Windows.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Niveles de FOMO en población universitaria

Los resultados mostraron unas medias superiores en las mujeres en FOMO ( $M = 20.80$ ,  $DE = 7.247$ ) respecto a los hombres ( $M = 19.74$ ,  $DE = 7.028$ ), aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en cuanto al sexo de los participantes.

Los universitarios residentes en España presentaron tasas superiores de FOMO ( $M = 20.90$ ,  $DE = 7.135$ ) que los de México ( $M = 14.30$ ,  $DE = 4.877$ ). En este caso, se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $t_{522} = 5.229$ ,  $p < .001$ ) y un tamaño del efecto muy alto ( $d = .940$ ).

Por su parte, el hecho de estudiar un grado o posgrado universitario no influyó en las puntuaciones de FOMO, ya que las medias fueron muy similares en ambos grupos (grado:  $M = 20.57$ ,  $DE = 7.236$ ; posgrado:  $M = 20.23$ ,  $DE = 7.082$ ), y no se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ).

La modalidad de estudio (presencial o semipresencial) influyó en el FOMO de los participantes, de manera estadísticamente significativa ( $t_{522} = 3.344$ ,  $p < .001$ ;  $d = .31$ ), ya que los universitarios matriculados en la modalidad presencial registraron medias superiores ( $M = 21.25$ ,  $DE = 7.185$ ) que los de la modalidad semipresencial ( $M = 19.06$ ,  $DE = 7.005$ ).

#### 3.2. Niveles de ciberviolencia en pareja

En cuanto a la ciberviolencia en pareja, las mujeres mostraron tasas ligeramente superiores a las de los hombres en sus relaciones, tanto en perpetración ( $M$  hombres = 11.40,  $DE$  hombres = 3.495;  $M$  mujeres = 11.70,  $DE = 2.73$ ) como en victimización ( $M$  hombres = 11.28,  $DE$  hombres = 3.212;  $M$  mujeres = 11.30,  $DE = 3.035$ ). Sin embargo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en las observaciones realizadas.

Además, aunque se observaron medias superiores en España, en perpetración ( $M = 11.66$ ,  $DE = 3.050$ ) como en victimización ( $M = 11.31$ ,  $DE = 3.150$ ), el país de residencia tampoco fue una variable que influyera de manera significativa en la ciberviolencia en la pareja.

Los estudiantes de grado universitario también puntuaron de manera más elevada en agresión ( $M = 11.71$ ,  $DE = 2.883$ ) y en victimización ( $M = 11.46$ ,  $DE = 3.127$ ) respecto a los estudiantes de posgrado. De nuevo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos.

Sin embargo, la modalidad de estudios (presencial o semipresencial) sí fue una variable que influyó en las tasas de ciberviolencia en pareja. De nuevo, los estudiantes de modalidad presencial registraron puntuaciones más elevadas en la ciberagresión ( $M = 11.82$ ,  $DE = 3.014$ ) y en cibervictimización ( $M = 11.52$ ,  $DE = 3.260$ ), observándose diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) y un tamaño del efecto bajo ( $d = .21$ ) en ambas dimensiones.

### 3.3. Edad, FOMO y Ciberviolencia en pareja

Tal y como puede observarse en la Tabla 1, la edad correlacionó de manera negativa y estadísticamente significativa con el FOMO ( $r_{xy} = -.172$ ,  $p < .01$ ). Con la ciberviolencia en parejas, tanto en perpetración como en victimización apenas se observaron relaciones, siendo estas negativas y muy débiles. Por su parte, las principales variables del estudio mostraron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre ellas.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y matriz de correlación de Pearson para la edad, FoMO y Ciberviolencia en pareja*

	<i>M(DE)</i>	1	2	3	4
1. Edad	25.24(8.208)	1	-,172**	-,002	-,010
2. FOMO	20.46(7.192)		1	,398**	,319**
3. Cib-V_A	11.61(2.974)			1	,661**
4. Cib-V_V	11.29(3.085)				1

\*\*  $p < .01$

Cib-V\_A = Perpetración de ciberviolencia de parejas; Cib-V\_V = Victimización de ciberviolencia de parejas

## 4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue identificar los niveles de FOMO y ciberviolencia en pareja en estudiantes universitarios y analizarlos en función de variables demográficas y académicas.

Los resultados aquí presentados respecto al FOMO, ponen de manifiesto que, a pesar de ser una realidad común entre los universitarios encuestados, las tasas no llegan a ser elevadas. En esta línea se encuentra el trabajo previo de Sánchez-Romero et al. (2023), quienes registraron puntuaciones medias similares a las de este estudio. Por contra, investigaciones a nivel internacional arrojan datos más elevados de FOMO (Ferraz et al., 2022; O'Connell, 2020). Además, en el presente estudio se observaron puntuaciones ligeramente superiores en las mujeres, aunque sin diferenciación significativa.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Rozgonjuk et al. (2020) y Santana-Vega et al. (2019), quienes no observaron diferencias en FOMO en función del sexo, en estudiantes extranjeros y españoles, respectivamente.

Por otro lado, los participantes residentes en España presentaron tasas superiores de FOMO respecto a los de México, con diferenciación significativa y un tamaño del efecto muy alto. De manera contraria, diversos estudios a nivel internacional (Ferraz et al., 2022; O'Connell, 2020) observaron tasas muy superiores a las encontradas en población española. Esto puede deberse al sesgo de muestreo, observado en la diferencia de tamaño muestral entre ambos grupos, que fue muy elevada. Por ello, disponer de una muestra más homogénea de diferentes países sería un aspecto importante en futuras investigaciones para poder establecer conclusiones más acertadas.

Además, en contra de lo esperado, los participantes matriculados en modalidad presencial registraron medias superiores en FOMO respecto a los de modalidad semipresencial, con significación estadística. Estos datos sugieren que aquellos alumnos con más acceso o más familiarizados con Internet y las herramientas TIC no tienen por qué tener más riesgo de tener FOMO. Sin embargo, algunas investigaciones observaron una relación directa entre el uso del móvil y el grado de FOMO (Santana-Vega et al., 2019; Varchetta et al., 2020).

Los estudiantes de grado y de posgrado también mostraron puntuaciones muy similares en FOMO, aunque ligeramente superiores en los alumnos de grado. No obstante, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. No se han encontrado investigaciones que analicen las diferencias entre estos dos grupos, ya que, aunque algunas investigaciones discriminan entre estudiantes de grado y posgrado, no analizan el FOMO en función de esta variable (Varchetta et al., 2020).

La edad, por su parte, fue una variable que correlacionó de manera negativa con el FOMO, de manera que, a menos edad de los estudiantes, más FOMO. Esta aportación confirma los resultados obtenidos en otras investigaciones como las de Ferraz et al. (2022) y Santana-Vega et al. (2019).

Centrados en la ciberviolencia en pareja, los resultados obtenidos mostraron mayores tasas de agresión y victimización en mujeres. En esta misma línea, González-Ortega et al. (2021), identificaron a las mujeres como más agresoras que los hombres en este tipo de violencia. En contraposición, López-Barranco et al. (2020) detectaron diferencias en ciberviolencia en cuanto al sexo de los encuestados, situándose los hombres como las principales víctimas.

Además, los participantes residentes en España presentaron datos más elevados de ciberviolencia en pareja que los que residían en México, tanto en agresión como en victimización. Por su parte, Linares et al. (2021) observaron mayores tasas de ciberagresión en estudiantes españoles respecto a brasileños.

En referencia al nivel de estudios, los estudiantes universitarios de grado mostraron puntuaciones ligeramente superiores en ciberviolencia en la pareja a las de los estudiantes de

posgrado, tanto en agresión como en victimización, en consonancia con De los Reyes (2022), quien señalaba que a menor nivel de estudios, mayor es la ciberviolencia en la pareja.

Por último, se halló una correlación inversa entre la ciberviolencia en pareja y la edad de los sujetos, es decir, a menor edad, mayor presencia de la ciberviolencia en pareja. Estos resultados siguen la misma línea que los hallazgos de la presente investigación al respecto del nivel de estudios, puesto que se presupone que los estudiantes de grado suelen ser menores que los de posgrado, de manera que los datos obtenidos en el estudio en estas dos variables concuerdan y se complementan.

Entre las limitaciones encontradas, se observa que algunos hallazgos no se pueden contrastar con los de otras investigaciones. Este es el caso de la modalidad de estudios universitarios (presencial y semipresencial) relacionada con la ciberviolencia en pareja.

Otra limitación encontrada, se basa en que la mayor parte de la muestra es española, siendo un menor porcentaje de otros países, lo que impide poder generalizar los resultados.

Como conclusión, destacar la importancia de seguir investigando sobre estas dos dinámicas provocadas por un mal uso de las TRIC, para poder trabajar su prevención en la población infanto- juvenil y universitaria

## 5. REFERENCIAS

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. *UNICEF España*. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Benvenuti, M., Wright, M., Naslund, J. y Miers, A. C. (2023). How technology use is changing adolescents' behaviors and their social, physical, and cognitive development. *Current Psychology*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04254-4>
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Revista Suma Psicológica*, 25, 51-61. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n1.6>
- Cava, M. J., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2022). Cyber-control and cyber-aggression toward the partner in adolescent students: Prevalence and relationships with cyberbullying. *Revista de Educación*, 397, 169-195. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-544>
- Coppari., N. (2018). *Tecnoestrés, entre lo deífico y lo demónico: Las TIC y su impacto en los jóvenes*. Imprenta Salesiana.
- Cortés, M. E. y Herrera-Aliaga, E. (2022). Nomofobia: Adicción al teléfono inteligente. Impacto en jóvenes y recomendaciones de su adecuado uso en actividades de aprendizaje en el área salud. *Revista Médica de Chile*, 150, 406-408. <http://doi.org/10.4067/S0034-98872022000300407>
- Cuervo, S., S. L., Etxangue, I. y Foronda, A. (2022). *Uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos digitales*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/58709>

- De Los Reyes, V., Jaureguizar, J. y Redondo, I. (2022). La ciberviolencia en parejas jóvenes y factores predictores. *Psicología conductual/Behavioral psychology*, 30(2), 391-410. <https://doi.org/10.51668/bp.8322204s>
- Ferraz, B., Santos, J. y Santos, G. S. (2022). Prevalência de fear of missing out e fatores associados em estudantes universitários: Sociabilidade, bemestar e cultura digital. *Interfaces Científicas - Humanas E Sociais*, 9(3), 410–425. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2022v9n3p410-425>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, E. y González-Aldea, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 53, 20-34. <https://doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. y Calvete, E. (2018). Abuso, control y violencia en la pareja a través de internet y los smartphones: Características, evaluación y prevención. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 218-227. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2874>
- Gil, F., Valle, G. D. y Oberst, U. (2015). Nuevas tecnologías ¿Nuevas patologías? El smartphone y el fear of missing out. *Aloma*, 33(2).
- Giménez-Gualdo, A. M., Sánchez-Romero, E. I. y Torregrosa-Díez, M. (2022). El lado oscuro de internet. ¿Predice el cyberbullying la participación en sexting? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 112-119. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.13>
- González-Ortega, J. L., Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L. y López-Cortés, V. A. (2020). Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 65-80. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsrh/2020.1a09>
- Gupta, M. y Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases*, 9(19), 4881-4889. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i19.4881>
- Guzmán-Toledo, R. M. y García-Hernández, D. P. (2023). La era digital: El papel de las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales en la violencia de pareja en adolescentes y jóvenes. En J. L. Rojas-Solís (Coord.), *La investigación, prevención e intervención en la violencia de pareja de adolescentes y jóvenes del estado de Puebla* (pp. 101-116). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP). <https://www.aacademica.org/dana.garcia77/2>
- Iñiguez-Jiménez, S., Cruz-Pierard, S. y Vaca-Córdova, S. (2020). Uso problemático de tecnologías de la información y comunicación, consumo de sustancias y su impacto en la salud mental de estudiantes de bachillerato. *Paideia XXI*, 10(2), 471–489. <https://doi.org/10.31381/paideia.v10i2.3448>
- Linares, R., Aranda, M., García-Domingo, M., Amezcua, T., Fuentes, V. y Moreno-Padilla, M. (2021). Cyber-dating abuse in young adult couples: Relations with sexist attitudes and violence justification, smartphone usage and impulsivity. *PLoS ONE* 16(6): e0253180. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253180>

- López-Barranco, P. J., Jiménez-Ruiz, I., Pérez-Martínez, M. J., Ruiz-Penin, A. y Jiménez-Barbero, J. A. (2022). Systematic review and meta-analysis of the violence in dating relationships in adolescents and young adults. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(2), 73-84.
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. y Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and Emotion*, 42, 725–737. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>
- Mohammed, A. A. A., Osman, M. M., Ali, M. M. M., Adam, M. O., Mustafa, M. E. E., Babikir, A. M., Abdulsamad, A.M.I., Abo, M.E.A.A., Yasein, Y.A.M, Abdelgader, M.S.S., Hasabo, E.A. e Ibrahim, M. E. (2023). Social networking and fear of missing out (FOMO) among medical students at University of Khartoum, Sudan 2021. *BMC psychology*, 11(1), 422. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01403-z>
- O'Connell, C. (2020). How FOMO (Fear of Missing Out), the Smartphone, and Social Media May Be Affecting University Students in the Middle East. *North American Journal of Psychology*, 22(1), 83-102.
- Pedrouzo, S.B., Jaitt, M., Núñez, J., Lamas, F. y Krynski, L. (2024). Adolescencia y bienestar digital: herramientas para los profesionales de la salud. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 122(1). <http://doi.org/10.5546/aap.2023-10199>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841–1848. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Reed, L. A., Tolman, R. M. y Ward, L. M. (2017). Gender matters: Experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.015>
- Roberts, J. A. y David, M. E. (2019). The Social Media Party: Fear of Missing Out (FoMo), Social Media Intensity, Connection, and Well-Being. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <http://doi.org/10.1080/10447318.2019.1646517>
- Rodríguez-Domínguez, C., Pérez-Moreno, P. J. y Durán, M. (2020). Cyber dating violence: A review of its research methodology. *Anales de Psicología*, 36(2), 200-209. <https://doi.org/10.6018/analesps.370451>
- Romo-Tobón, R. J., Vázquez-Sánchez, V., Rojas-Solís, J. L. y Alvidrez, S. (2020). Cyberbullying and cyber dating abuse in students of a private Mexican university. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 305 <http://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.303>
- Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D. y Montag, C. (2020). Fear of Missing Out (FoMO) and social media's impact on daily-life and productivity at work: Do WhatsApp, Facebook, Instagram, and Snapchat Use Disorders mediate that association?. *Addictive Behaviors*, 110, 106487. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106487>
- Sánchez-Romero, E. I., Vidal, E., Giménez-Gualdo, A. M. e Invernón, A. I. (2023). Fear of Missing Out (FOMO) y experiencias en la red entre universitarios. En F. J.Hinojo Lucena, J. M.

- Trujillo, F. Lara y A. Fuentes (eds.). *Investigar en educación hoy: la transversalidad como horizonte* (pp. 177-185). Dykinson.
- Santana-Vega, L.E., Gómez-Muñoz, A.M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 59(XXVII), 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Varchetta, M., Frascetti, A. y Mari, E. (2020). Social Media Addiction, Fear of Missing Out (FoMO) and Online Vulnerability in university students. *RIDU*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1187>
- Víllora, B., Navarro, R. y Yubero, S. (2019). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, 26(1), 46-54. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6>



# EXPLORANDO LOS RUMBOS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA REALIDAD VIRTUAL

José-Antonio Martínez-Domingo<sup>1</sup>  
Carmen-Rocío Fernández-Fernández<sup>1</sup>  
Juan-José Victoria-Maldonado<sup>1</sup>  
Manuel-Enrique Lorenzo-Martín<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Es innegable reconocer que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha permeado diversos aspectos de la vida cotidiana, extendiéndose a diferentes sectores de la sociedad, con la educación como uno de los ámbitos donde las innovaciones se están consolidando de manera progresiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez et al., 2018).

La integración tecnológica en la sociedad actual ha requerido que las personas coexistan con estos avances y adquieran habilidades a medida que avanzan. Este proceso se ha visto facilitado por recursos, herramientas y aplicaciones digitales que surgen continuamente en nuestro entorno, siendo las generaciones más jóvenes las que mejor se han adaptado a esta transformación socio-tecnológica que caracteriza la era del segundo milenio (Area, 2015). Además, su aplicación pedagógica se considera un requisito esencial y un medio fundamental para el desarrollo de la educación contemporánea (Jiménez, et al., 2019).

Una de estas iniciativas implica la utilización de la tecnología de realidad virtual (RV), para la enseñanza de contenidos. Samaniego (2016) describe la RV como un entorno generado mediante secuencias multimedia con un alto grado de autenticidad, creado por individuos a través de un ordenador.

Partiendo de esta idea, el objetivo de la presente revisión es identificar aspectos positivos e identificar resultados de estudios de RV en educación

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada.

## 2. BENEFICIOS DE LA RV

La realidad virtual se presenta como una herramienta con el potencial de transformar los modelos educativos, aportando mejoras sustanciales al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, Tal y como señalan Sousa-Ferreira et al. (2021):

- Es crucial reconocer que puede no ser la solución más adecuada en todos los casos.
- Por consiguiente, se hace imperativo llevar a cabo un análisis exhaustivo por parte de los docentes y todos los sectores vinculados a la educación para acercarse al modelo óptimo que garantice un aprendizaje efectivo.
- Al explorar investigaciones previas, se observa su implementación en entornos escolares, motivada tanto por el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación digital como por la necesidad de construir y contextualizar escenarios simulados. Estos entornos proporcionan a estudiantes y profesores una inmersión controlada para la formación, sensibilización y evaluación de competencias y habilidades. Estos descubrimientos ofrecen contribuciones prácticas de la realidad virtual que son aplicables y discutibles tanto en la educación básica como, sobre todo, en la educación profesional.

Por otra parte, los principales beneficios que presenta la RV vinculados a la educación son:

- Es eficaz en la formación y evaluación (Paneraiet al., 2018).
- Beneficioso para los estudiantes, contribuyendo a la comprensión de los contenidos curriculares (Hanson et al., 2019).
- Estimula la creatividad (Yang et al., 2019).
- Mejora el rendimiento académico (Cagiltay et al., 2019).
- Aumenta la participación y el compromiso estudiantil (Makransky & Lilleholt, 2018).

## 3. RESULTADOS DE ESTUDIOS

Por un lado, un estudio de revisión que analiza investigaciones recientes es el realizado por Campos-Soto et al. (2020). En este se señala que:

- En los últimos años, se han observado importantes cambios impulsados por las tecnologías de la información y comunicación en todos los sectores de la sociedad, con un énfasis particular en el ámbito educativo, donde han propiciado el desarrollo de metodologías innovadoras. Entre estas nuevas estrategias educativas, la Realidad Virtual ha emergido como un componente de gran relevancia al demostrar su impacto positivo en la motivación de los estudiantes y en la mejora de su atención.
- Este interés en la Realidad Virtual como herramienta educativa ha motivado la realización del estudio, con el objetivo de analizar la situación actual de las investigaciones disponibles en la base de datos Scopus respecto al uso de la Realidad Virtual en la

educación para potenciar la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos revelan un crecimiento exponencial en la producción científica sobre este tema durante las últimas dos décadas (1998-2018), pasando de representar un 0.27% en 1998 a un significativo 14.48% en 2018.

- En conclusión, los resultados del estudio sugieren la necesidad de continuar investigando sobre este tema con el fin de profundizar en la comprensión de hasta qué punto es posible mejorar la calidad educativa mediante la implementación de nuevas metodologías como la Realidad Virtual.

Así pues, cabe señalar que Campos-Soto et al. (2020), de acuerdo con los hallazgos obtenidos, es crucial resaltar que la mejora de la calidad educativa es factible mediante la aplicación de nuevas metodologías, entre las cuales destaca la Realidad Virtual. La revisión de la literatura científica sobre el uso de la Realidad Virtual para estimular la motivación de los estudiantes, según la base de datos Scopus, evidencia un aumento significativo en el año 2018, sugiriendo un crecimiento continuo en los próximos años.

Por otro lado, se encuentra el estudio de Panerai et al. (2020):

- La RV como instrumento para impartir habilidades orientadas a la vida independiente a individuos con Discapacidad Intelectual (DI) está ganando cada vez más aceptación. Se plantea la posibilidad de transferir de manera exitosa las habilidades adquiridas durante el entrenamiento en entornos virtuales al contexto real.
- La finalidad es evaluar la viabilidad y confirmar la eficacia de un programa de rehabilitación domiciliar remota, enfocado en habilidades funcionales para la vida diaria, destinado a adolescentes y adultos jóvenes con DI. Este enfoque implica la utilización de aplicaciones virtuales instaladas en tabletas, con un énfasis en determinar si los participantes pueden gestionar la herramienta de manera autónoma, si la encuentran atractiva y fácil de utilizar, y si las habilidades adquiridas se pueden aplicar con éxito en el entorno real.
- Emplearon un diseño de investigación de grupo único, pre y posttest, con la participación de dieciséis individuos con DI. Un sistema digital, con un servidor que facilita la comunicación entre la base de datos y las aplicaciones instaladas en las tabletas, fue implementado. Se llevaron a cabo pruebas in vivo antes y después de las once sesiones de entrenamiento en realidad virtual, junto con la administración de cuestionarios de satisfacción.
- Evidenciaron mejoras estadísticamente significativas entre las pruebas in vivo antes y después, así como durante las sesiones de entrenamiento en realidad virtual, abarcando casi todos los aspectos evaluados para cada aplicación. Los cuestionarios finales indicaron un nivel satisfactorio tanto para los participantes como para sus familias.

- Los participantes con DI manejaron de manera autónoma el sistema altamente tecnológico, encontrándolo sencillo, útil y hasta divertido. Se observó una transferencia efectiva de habilidades entre los entornos virtuales y reales.

#### **4. CONCLUSIONES**

La presente revisión ha explorado a fondo el papel y los beneficios de la realidad virtual (RV) en el ámbito educativo, destacando su potencial para transformar modelos pedagógicos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un contexto donde la tecnología ha permeado todos los aspectos de la vida cotidiana, la integración de la RV en la educación se erige como una herramienta clave para adaptarse a los desafíos y oportunidades de la era digital.

Se ha subrayado la importancia de reconocer que, si bien la RV ofrece beneficios significativos, no puede considerarse la solución ideal en todos los casos. La implementación exitosa de esta tecnología requiere un análisis minucioso por parte de docentes y otros actores educativos, con el objetivo de diseñar modelos óptimos que garanticen un aprendizaje efectivo. Este enfoque reflexivo es esencial para aprovechar al máximo el potencial de la RV y superar posibles desafíos.

Los estudios revisados han proporcionado una visión integral de los beneficios de la RV en el ámbito educativo. Se ha destacado su eficacia en la formación y evaluación, así como su capacidad para mejorar la comprensión de los contenidos curriculares, estimular la creatividad, mejorar el rendimiento académico y aumentar la participación y el compromiso estudiantil. Estos resultados respaldan la idea de que la RV no solo es una herramienta tecnológica, sino también un catalizador para la innovación pedagógica.

La revisión de la literatura científica, particularmente el estudio de Campos-Soto et al. (2020), ha señalado un crecimiento exponencial en la producción científica sobre el uso de la RV en la educación, evidenciando un interés creciente en este campo. Este impulso sugiere la necesidad continua de investigar y profundizar en la comprensión de cómo la RV puede mejorar la calidad educativa y contribuir al desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas.

Por otro lado, el estudio de Panerai et al. (2020) ha explorado la aplicación específica de la RV en la formación de habilidades para la vida independiente en personas con discapacidad intelectual. Los resultados alentadores revelan la viabilidad y eficacia de la RV en este contexto, destacando su capacidad para transferir habilidades adquiridas en entornos virtuales al mundo real. Este enfoque inclusivo demuestra el potencial de la RV para abordar necesidades específicas y contribuir a la inclusión educativa.

Por tanto, la realidad virtual ha demostrado ser una herramienta versátil y poderosa en el ámbito educativo. Su capacidad para ofrecer experiencias inmersivas, estimular la participación y mejorar el aprendizaje sugiere un papel fundamental en la evolución de la educación en la era digital. Sin embargo, es esencial continuar investigando, adaptando y refinando su implementación para maximizar sus beneficios y garantizar que la educación del futuro sea inclusiva, efectiva y alineada con las demandas de la sociedad moderna. La realidad virtual, en

conjunto con una reflexión pedagógica cuidadosa, se presenta como una herramienta valiosa para el moldeado de la educación contemporánea.

Además de los estudios mencionados, es esencial abordar la reflexión continua sobre los desafíos y oportunidades que la realidad virtual presenta en el ámbito educativo. La tecnología está en constante evolución, y su implementación efectiva requiere adaptabilidad y una comprensión profunda de cómo puede integrarse de manera significativa en el proceso educativo. A medida que avanzamos hacia el futuro, es crucial destacar algunos aspectos adicionales que contribuyen al impacto positivo de la realidad virtual en la educación.

En primer lugar, la realidad virtual ofrece la posibilidad de personalizar el aprendizaje, lo cual se presenta como un beneficio sustancial. La capacidad de ajustar los entornos y las experiencias educativas según las necesidades individuales de los estudiantes puede incrementar de manera significativa la efectividad del proceso educativo. La realidad virtual facilita la creación de entornos inmersivos diseñados para adaptarse a los estilos de aprendizaje y preferencias de cada estudiante, promoviendo así un aprendizaje más individualizado y centrado en el estudiante.

Asimismo, la colaboración y la interactividad se perfilan como aspectos fundamentales que la realidad virtual puede fomentar en el entorno educativo. Mediante la creación de entornos virtuales compartidos, los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar, comunicarse y participar activamente en sus propios procesos de aprendizaje. Esta interactividad contribuye al desarrollo de habilidades sociales y colaborativas, competencias esenciales para la vida en el mundo contemporáneo.

Otro aspecto relevante es la accesibilidad, donde la realidad virtual desempeña un papel crucial al hacer que la educación sea más accesible para diversas poblaciones, incluyendo aquellas con discapacidades. Proporcionando experiencias inmersivas y adaptadas, la realidad virtual tiene el potencial de eliminar barreras y permitir la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo, promoviendo así la inclusión y la equidad.

La evaluación y la retroalimentación también experimentan mejoras significativas gracias a la realidad virtual. Al incorporar herramientas de evaluación interactivas y contextualizadas, los educadores pueden obtener una comprensión más completa del progreso de los estudiantes. La retroalimentación inmediata y específica facilita la mejora continua y permite que los estudiantes comprendan y corrijan errores de manera más efectiva.

A medida que avanzamos, es crucial abordar desafíos importantes, como la accesibilidad a la tecnología y la equidad en el acceso a experiencias educativas en realidad virtual. La brecha digital puede presentar obstáculos para algunos estudiantes, y recae en las instituciones educativas y los responsables políticos la responsabilidad de abordar estos desafíos para asegurar que todas las oportunidades que la realidad virtual ofrece estén al alcance de todos los estudiantes.

En resumen, la realidad virtual representa un avance significativo en la evolución de la educación. Los estudios revisados han resaltado sus beneficios en términos de motivación,

comprensión de contenidos, creatividad y rendimiento académico. Además, elementos como la adaptabilidad, personalización, interactividad y accesibilidad emergen como factores clave que fortalecen el impacto positivo de la realidad virtual en el proceso educativo.

No obstante, para capitalizar plenamente estos beneficios, resulta imperativo abordar los desafíos existentes y persistir en la investigación y desarrollo de mejores prácticas en la integración de la realidad virtual en el ámbito educativo. La colaboración estrecha entre educadores, investigadores, desarrolladores de tecnología y responsables políticos se erige como un componente fundamental para asegurar que la realidad virtual se consolide como una herramienta efectiva y equitativa para elevar la calidad de la educación en el siglo XXI. En última instancia, respaldada por una planificación meticulosa y una implementación estratégica, la realidad virtual tiene el potencial de reconfigurar la manera en que aprendemos y enseñamos en el futuro.

## 5. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Conceptualización: CRFF, MELM; Metodología: JAMD, JJVM; Análisis Formal: JAMD; Investigación: JAMD, CRFF; Recursos: JJVM, MELM; Curación de datos: JAMD, CRFF; Escritura (borrador original): JAMD; Escritura (revisión y edición): JAMD, CRFF; Visualización: JAMD, JJVM, MELM; Supervisión: CRFF, MELM.

## 6. REFERENCIAS

- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Cagiltay, N.E., Ozcelik, E., Berker, E., & Menekse, G.G. (2019). The Underlying Reasons of the Navigation Control Effect on Performance in a Virtual Reality Endoscopic Surgery Training Simulator. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(15), 1396-1403. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1533151>
- Campos-Soto, M. N., Navas-Parejo, M. R., & Moreno Guerrero, A. J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Alteridad. Revista de educación*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04>
- Hanson, J., Andersen, P., & Dunn, P.K. (2019). Effectiveness of three-dimensional visualisation on undergraduate nursing and midwifery students' knowledge and achievement in

- pharmacology: A mixed methods study. *Nurse Education Today*, 81, 19-25.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.008>
- Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco de EEES.Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (23), 125-139.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *ETR&D-Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9581-2>
- Panerai, S., Catania, V., Rundo, F., & Ferri, R. (2018). Remote Home-Based Virtual Training of Functional Living Skills for Adolescents and Young Adults with Intellectual Disability: Feasibility and Preliminary Results. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-6.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01730>
- Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., & Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, 10, 317-333
- Samaniego, J. C. (2016). Realidad Virtual en la Educación el Próximo Desafío. *Journal of Science and Research*, 1, 57-61.
- Sousa-Ferreira, R., Campanari-Xavier, R. A., & Rodrigues Ancioto, A. S. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223-241.<https://doi.org/10.21830/19006586.728>
- Yang, X.Z., Lin, L., Cheng, P.Y., Yang, X., & Ren, Y. (2019). Which EEG feedback works better for creativity performance in immersive virtual reality: The reminder or encouraging feedback? *Computers in human behaviour*, 99, 345-351.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.002>



# REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS BENEFICIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL OCIO DIGITAL

María García-Pérez Calabuig <sup>1</sup>  
María del Carmen Gil del Pino <sup>2</sup>  
Francisco Javier García Castilla <sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Si es que aspiramos a depurar con cierto rigor el significado del concepto ocio, habremos de examinar el modo en que este ha sido entendido y definido en los distintos contextos y épocas. De acuerdo con las indagaciones de Insúa (2011) y de Madariaga Ortuzar y Cuenca Amigo (2011), entre otros, la significación del término no ha sido una constante sino que ha estado a merced del devenir y de los acontecimientos, por lo que es preciso reconocer la complejidad del mismo (Madariaga Ortuzar y Cuenca Amigo, 2011) y la variabilidad de connotaciones que ha tenido en los distintos tiempos y lugares, característica esta última que ha aumentado de un modo espectacular desde la segunda mitad del siglo XX.

En la Grecia antigua el ocio o *skholé* era entendido, según Insúa (2011, p. 243), como “el tiempo auténticamente humano: ese tiempo dedicado a una actividad autosuficiente, sin otra finalidad que ella misma, y que confiere a nuestra especie su singularidad”. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el libro *Política* de Aristóteles (VIII, 1337b 30-35), en el que el estagirita define el fenómeno en cuestión como “el principio de todas las cosas”, pues sirve para lograr el fin supremo del ser humano, que es la felicidad, entendida por él como actividad del logos o razón, como contemplación de la sabiduría.

El ocio es, por tanto, en la filosofía clásica griega, un tiempo activo, “una oportunidad privilegiada para el conocimiento, la emoción y el asombro” (Insúa, 2011, p. 243), un oasis destinado, en suma, a la “contemplación de los valores del mundo” (Maroñas Bermúdez et al., 2019, p. 113) y a la búsqueda de la autorrealización. Claro que a ello solo se podían dedicar los hombres libres que no trabajaban.

---

1 Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España<sup>1</sup>

2 Universidad de Córdoba, España<sup>2</sup>

3 Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España<sup>1</sup>

Esta idea de ocio fue en un principio asimilada por Roma, que, aunque militarmente venció a Grecia, culturalmente se dejó vencer por ella. Sin duda, el respeto al vencido propio de la romanidad se transformó en admiración y culto de sus valores. Célebre es la frase de Séneca (2012, p. 17) “Otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura” (El ocio sin estudio es muerte y tumba del hombre en vida).

Ahora bien, con el paso del tiempo el ocio en la Roma antigua se fue incorporando al ámbito laboral y “pasó a entenderse como el tiempo libre de las tareas asociadas al trabajo -negotium-” (Maroñas Bermúdez et al., 2019, p. 113), un tiempo de descanso imprescindible para recuperar fuerzas y volver al mismo.

Ya en la Edad Media y en el Renacimiento el asueto es concebido como una prerrogativa de la clase social alta, única que puede dedicar su tiempo a actividades de su libre elección como la política, el deporte o la guerra.

Llegada la Edad Moderna va a surgir una nueva idea de ocio derivada del calvinismo, rama del protestantismo muy influyente, según Weber (2013), en el modo de vida capitalista, al defender que la acumulación de bienes materiales era la marca para la elección divina y la salvación, pues esta doctrina no asociaba la riqueza a explotación y a plusvalía sino a laboriosidad. El reverso de lo anterior sería, consecuentemente, una concepción del ocio como tiempo improductivo y vinculado a pereza y corrupción.

Finalmente, la contemporaneidad propició el cambio más sustantivo en la manera de concebir el tiempo libre, pues este alcanza ya la consideración de derecho, el derecho al reposo, a la felicidad y a la libertad. Así, el célebre escritor decimonónico Stevenson (2009) lo definió como el hacer muchas cosas no reconocidas en los dogmáticos formularios de la clase dirigente. En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece en su artículo 24 que “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”, y en el 27 proclama además el “derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Cuatro años más tarde, en 1952, se creó la Organización Mundial del Ocio (WLO, World Leisure Organization), que, basándose en la Declaración, elaboró la Carta sobre el Ocio. La versión actual de esta fue aprobada para su publicación por la Junta Directiva de la Organización Mundial del Ocio y la Recreación en abril de 2020. Su artículo 1 establece que “toda persona, ya sea en edad adulta o en la niñez, tiene derecho a un tiempo adecuado para el descanso y para la realización de actividades de ocio”.

En el caso de España, la Constitución (1978) también recoge el derecho al disfrute del tiempo libre. Así, en el artículo 40.2 estipula que “los poderes públicos [...] garantizarán el descanso necesario mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados”.

Recapitulando, la segunda mitad del pasado siglo asiste al ascenso del valor del ocio a nivel global, que a velocidad de vértigo se instaló en la vida del ser humano como legítimo derecho

debido, entre otras razones, al sostenido decrecimiento de las horas de trabajo, al cambio radical en el sistema de valores y al ingente progreso tecnológico. Todo ello dio origen a lo que se ha convenido en llamar sociedad del ocio, concepto que se desarrollará en el epígrafe siguiente.

### **1.1. La sociedad del ocio**

Aunque en 1930 John Maynard Keynes ya alude a la sociedad del ocio en su conferencia *Economic possibilities for our grandchildren* (Zuzanec, 2020), hasta tres décadas después no tomaría cuerpo esta nueva era caracterizada por una creciente relevancia social del tiempo libre como elemento básico para el desarrollo humano. Se trata, por tanto, de una sociedad en la que el ocio se encuentra muy expandido (Galbraith, 1967).

En dirección contraria a este planteamiento ampliamente compartido se mueve Linder, quien, en su ensayo *The Harried Leisure Class* (1970) sugirió que en las sociedades postindustriales la vida es cada vez más agitada y no una vida de holganza. Estando de acuerdo con las líneas generales de su análisis, interesa sugerir la conveniencia de dar un salto cualitativo en la interpretación, puesto que el extraordinario caudal de ocio existente no responde tanto a la idea de que más es mejor sino a una configuración de la vida totalmente distinta a la de otras épocas y a una nueva concepción del ocio como “conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse completa y voluntariamente, sea para descansar, divertirse o desarrollar su formación desinteresada y su participación social voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier y Renés, 1971, p. 21). Se trata, pues, de una sociedad en la que se promueven nuevos valores y nuevas maneras de vivir y de pensar (Rivas Fernández, 2006) y un ocio de carácter recreativo y creativo cuyas funciones son tanto el disfrute como el crecimiento personal y la resolución de problemas sociales (Caride, 2014; Cuenca Cabeza, 2014).

Ahora bien, el halagüeño panorama anterior no nos puede impedir ver lo que hay detrás del mismo, puesto que la sociedad del ocio se halla enmarcada en otra más amplia, una sociedad de libre mercado en la que el descanso “se ha convertido en un fuerte factor económico, principalmente promovido por la industria del entretenimiento y la economía de servicios de consumo” (Maldonado Martínez, 2023, p. 76). Se trata de un potente mercado a nivel internacional cuyo cometido es crear necesidades y fomentar el consumo irreflexivo de productos y servicios culturales. En él vivimos la ilusión de que elegimos nosotros las mercancías que consumimos, incluidas las mercancías culturales, cuando lo que ocurre realmente es que son ellas las que nos eligen a nosotros. Nos hallamos atrapados en tal tela de araña y en tal paradoja que el ocio es un producto que se nos ofrece de manera implacable y no cabe la posibilidad de no elegirlo. Es un ocio frenético que nos arrolla y que experimentamos como estrés. En esta dirección sostiene Coronado (1986, p. 94) que “existe un número desalentador de personas para las cuales el tiempo libre significa una carga más bien que una liberación, un motivo de perturbación y dificultades adicionales más que de satisfacciones profundas y de actuaciones

sociales”. Son personas casi reducidas al silencio o a la situación pasiva de asumir los mensajes elaborados por otros. Tan grande es la autoridad de la sociedad de mercado.

El eminente filósofo y sociólogo alemán Marcuse (1985), que indagó a fondo sobre el fenómeno que nos ocupa, sentencia que el hombre es cada vez menos útil en el sistema productivo en cuanto productor y más útil en cuanto consumidor. Impelido por los medios de comunicación de masas ha sustituido el connatural placer humano por el advenedizo placer de compra, pero llamativamente lo que compra no es tanto objetos como experiencias, pues estas han cobrado protagonismo frente a la propiedad. No le falta la razón a Rifkin (2005) cuando afirma que ya no nos preguntamos tanto qué queremos tener sino qué queremos experimentar. “Pagamos por las historias que llenan nuestras vidas” (p. 182) más que por adquirir objetos. Acaso hayamos cruzado ya la delicada línea que separa el ocio como derecho y necesidad antropológica y el ocio como delirio y necesidad creada. Acaso nos hayamos desplazado sin apenas darnos cuenta desde el universo de valores del sujeto, al que aludían los sabios griegos y en el que la autorrealización constituye el valor central, hasta el universo de valores del objeto o mercancía.

## **1.2. Ocio, juventud y tecnología digital**

La revolución tecnológica digital ha dado origen a lo que se ha convenido en llamar la sociedad red, estructura social basada en redes de producción, poder y experiencia (Castells, 1997) y caracterizada por las grandes transformaciones sobrevenidas en ámbitos como el trabajo, la educación, la comunicación interpersonal o el ocio, tema que nos ocupa. Uno de los rasgos más determinantes de este, sobre todo del juvenil, es que o bien se desarrolla en las redes sociales o bien acaba en ellas, pues generalmente las experiencias de esparcimiento se transforman primero en material audiovisual y se difunden después en fastuosas representaciones escénicas que buscan el agrado y engrosamiento de una audiencia maquinada a escala mundial. Siguiendo a Valdemoros San Emeterio et al. (2017) habremos de afirmar con ellos que las redes sociales constituyen el escenario de ocio predominante de los jóvenes de Educación Secundaria Postobligatoria, jóvenes que son nativos digitales (Prensky, 2010) y que han llegado a asumir como hecho normalizado que la esfera de lo íntimo se puede exponer en el gigantesco escaparate mediático actual para ser mirada y admirada, un escaparate que trasciende los límites de la territorialidad física y del tiempo. Ya no basta, pues, con disfrutar del ocio; hay, sobre todo, que dotarlo de ubicuidad y hacer ostentación de él.

Ahora bien, existen estudios que señalan que en este proceso de construcción del mensaje se construye otra realidad. Es el caso del realizado con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria por Muros-Ruiz et al. (2013), quienes encontraron que compartir fotos e información en las redes sociales era uno de los usos principales que los jóvenes hacían de ellas. Para los autores, “existe una cierta obligación por mostrar parte de nosotros, de nuestra vida; esta especie

de exhibicionismo se conforma en una proyección de la autoimagen de los participantes donde se valoran y toman en consideración las opiniones ajenas” (p. 37).

Ciertamente, la imagen del hecho, pese a estar gobernada por las leyes del directo y el tiempo real, no es el hecho en sí sino solo la parte o cara que se quiere mostrar del mismo. De este modo las redes han pasado de ser un vehículo de los acontecimientos a un aparato para su producción. En lugar de comportarse como un reflejo fiel de la realidad fabrican ellas mismas otra realidad. Es así como el ocio se convierte en un producto mediático, en una mercancía cultural falsificada y teatralizada.

Si centramos ahora la atención en el empleo de videojuegos, no cabe duda de que con la revolución tecnológica este ha experimentado un aumento espectacular. Una de las motivaciones principales para su uso es la evasión. En efecto, son muchos los estudios que muestran “el aislamiento o la pérdida de interés por actividades cara a cara [que producen]” (Razolin, 2022, p, 366) así como la desconexión del mundo presencial (Arias Rodríguez et al., 2012; Huizinga, 2000; Ito & Bittanti, 2010; Labrador Encinas y Villadangos González, 2010), desconexión que se intensifica si los videojuegos son violentos. Ciertamente estos provocan la imposibilidad de diferenciar el plano real del imaginario, o dicho de otro modo, la supresión de la barrera diacrítica, fenómeno ya estudiado a fines del pasado siglo por el profesor Sánchez Corral (1998), para quien el sujeto sometido a la rutina de imágenes violentas no distingue entre apariencia y realidad, lo que le acarrea “una pérdida de las categorías discriminadoras entre el mundo empírico y el mundo de la ficción narrada” (p. 35).

De las consideraciones anteriores se desprende la necesidad de construir un *ethos* del ocio diferente (Bosserman, 1977) que conduzca a un uso educativo, no solo lúdico, de las redes sociales y de los videojuegos. La revolución informática ha generado nuevos espacios relacionales y nuevas vías de comunicación, ocio e información que cuentan con un enorme potencial pedagógico, insuficientemente explotado hasta el momento. En los últimos años se ha comenzado a analizar los beneficios que aporta del ocio digital más allá de una visión simplista. La tecnología digital ha irrumpido con fuerza en la vida de los jóvenes en general y en su tiempo libre en particular. Ahora es momento de entender que estas herramientas se pueden entender como verdaderos aliados educativos. Lo prioritario ya no es enseñarles a utilizarla sino a comprenderla e interpretarla para, “en última instancia, poder hackearla” (Aparici y García, 2018, p. 225) y eludir los procesos de cibercontrol. Por esta razón, el presente trabajo pretende contribuir a descubrir los beneficios socioeducativos que aporta el ocio digital a través de un análisis de la literatura científica actual.

## 2. MÉTODO

A partir del objetivo anteriormente señalado y justificado, este trabajo comprende la necesidad de realizar una revisión sistemática de literatura ya que dicho método es el idóneo para fundamentar y analizar las publicaciones que se han realizado en un determinado campo. Para cumplir con los criterios de calidad y asegurar la rigurosidad en la utilización de esta técnica dentro de la metodología cualitativa, se han utilizado las indicaciones presentadas por PRISMA Statement (Liberati et al., 2009; Ciapponi, 2021) y el manual Cocharane Collaboration (Higgins et Green, 2011). De acuerdo a estos indicadores de calidad la revisión sistemática tiene que tener unos objetivos precisos, una meticulosa búsqueda e identificación sistemática de investigaciones con criterios claros y predefinidos y una síntesis de los resultados de los estudios (Haddaway et al., 2022).

Por tanto, esta investigación exploratoria y descriptiva plantea preguntas a las que se pretende dar respuesta y que son las siguientes:

- ¿Qué beneficios socioeducativos aporta el ocio digital según la revisión sistemática de la literatura científica?
- ¿Qué tipo de estudios se han publicado sobre los beneficios del ocio digital?
- ¿En qué contextos socioeducativos y con qué herramientas se han desarrollado los beneficios educativos del ocio digital?
- ¿Cuál ha sido el tipo de población donde se han detectado los beneficios del ocio digital?

Esta investigación se llevó a cabo a través de una serie de fases. En la primera de ellas se identificaron los artículos científicos que se incluyeron en la revisión y para ello se realizaron búsquedas en las bases de datos Scopus, WoS y la plataforma ProQuest durante los días 7 y 8 de febrero de 2024. Se estableció un filtro para incluir solo el tipo de documento que debían ser artículos de revistas científicas, la fecha de la publicación debía ser entre 2019 y 2024, y en el idioma solo se incluyeron el español y el inglés, excluyendo el resto de los idiomas. En los criterios de búsqueda se incluyeron que en su resumen o título apareciera el término “ocio” y a partir de esta terminología se redujo el campo a conceptos como: “internet”, “videojuegos”, “redes sociales”, “metaverso”, “digital”, “video games”, “social networks”, “metaverse”. Esta búsqueda arrojó un resultado total de 1375 publicaciones, y a partir de ahí se unificaron los registros, se eliminaron duplicados y se procedió a la lectura interna de los artículos encontrados aplicando los criterios de inclusión y de exclusión que fueron:

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión utilizados en la revisión sistemática*

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
1. Artículos publicados en revistas científicas revisados por pares.	1. Artículos duplicados.

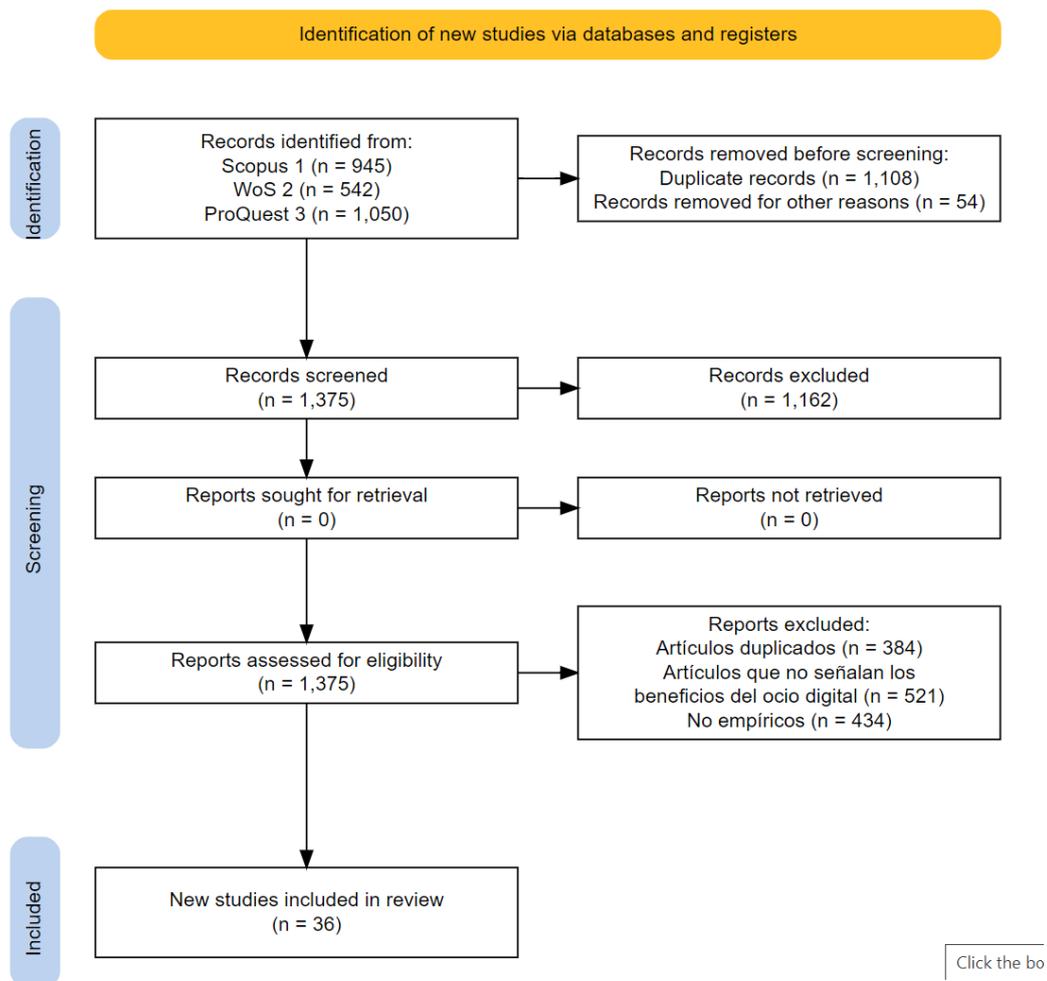
2. Idioma de publicación en español e inglés.	2. Artículos que no señalan los beneficios del ocio digital.
3. Publicado entre 2019 y 2024.	3. Estudios que no tuvieron el ocio digital como enfoque principal.
4. Estudios empíricos	4. . Estudios no empíricos

*Nota.* Elaboración propia.

En la segunda fase se profundizó en la lectura de los resúmenes para seleccionar aquellos artículos científicos que se ajustaran al objetivo principal de la investigación y que fueran estudios empíricos cuya temática fuera el ocio. Esta fase fue realizada por dos investigadores, y en caso de discrepancia el tercer investigador revisaba el documento y emitía su juicio. Al final de esta fase de cribado se obtuvieron un total de 36 publicaciones. En la siguiente figura 1 se representa el diagrama de flujo que se ha seguido en el proceso:

**Figura 1**

*Diagrama de flujo*



*Nota.* Elaboración propia.

A partir de aquí comenzó una tercera fase con los 36 documentos a los que se les extrajeron los datos referidos a las siguientes variables que son de interés para este estudio:

- Objetivo de la investigación.
- Tipo de investigación.
- Tipo de población objeto de estudio.
- Herramientas tecnológicas utilizadas en el ocio digital.
- Beneficios socioeducativos señalados.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

De los 36 trabajos incluidos en esta investigación, la mayoría de ellos (N=28) se centraba en estudios que habían sido diseñados para fomentar el ocio digital utilizando un diseño planificado y sistematizado que propiciara beneficios socioeducativos, y solo 8 encontraron aspectos positivos con la utilización de herramientas digitales.

En esta misma línea, la mayoría de las investigaciones utilizaron investigación cualitativa con la utilización de grupos de discusión o entrevistas semiestructuradas (N= 21), seguidas de aquellas que utilizaron la investigación cuantitativa a través de escalas o cuestionarios (N= 12), y se detectaron que tan solo 3 publicaciones utilizaban método mixto.

Respecto a la población objeto de estudio muchas investigaciones se han centrado en la etapa adolescente con edades comprendidas entre los 13 a los 18 años (N= 16). Sin embargo, también existen investigaciones con jóvenes, normalmente pertenecientes a la etapa universitaria (N= 10), y estudiantes de primaria (N= 9). Tan solo se ha encontrado una investigación que se centraba en los beneficios, especialmente socioemocionales, del ocio digital de los trabajadores.

Dentro del ocio digital una de las herramientas más utilizadas son las redes sociales. Diferentes artículos revisados señalan que éstas tienen la capacidad de fomentar la colaboración, la comunicación y el intercambio de ideas, por lo que, por ende, ayudan a la ampliación de conocimientos y permiten que las personas aumenten sus perspectivas a través de grupos y comunidades. En este sentido destaca el trabajo de Goh et al. (2019) quienes estudiaron el uso de la red social Facebook desde la perspectiva de la motivación y señalaron que ésta satisfacía su necesidad de información, generar ideas y toma de decisiones.

Otros trabajos (Cozma y Hallaq, 2019) señalan entre los beneficios socioeducativos de las redes sociales que esta estrecha colaboración virtual ayuda a las personas a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas. En el estudio de Cozma y Dimitrova (2020) se destaca que estas herramientas proporcionan la oportunidad de aprender de personas con experiencia y obtener información actualizada sobre los avances en sus campos de estudio. Dentro del ocio digital destaca el beneficio del fomento de la creatividad y la innovación, ya que, al compartir ideas, experiencias, proyectos y nuevas creaciones en línea, la persona tiene la oportunidad de recibir una retroalimentación positiva y constructiva con

personas con intereses afines, lo que le ayuda a mejorar su autoestima, recibir el apoyo social a través del reconocimiento de su trabajo. Este beneficio es especialmente valioso para aquellos que tienen dificultades de socialización, y les ayudará a afirmar su propia identidad.

Los videojuegos también pueden convertirse en verdaderos aliados educativos, como se destaca en diferentes artículos encontrados, ya que muchos de ellos fomentan la creación de comunidades o grupos en los que todas las personas pueden interactuar con otras sin barreras geográficas ni culturales. Esta herramienta ayuda al fomento de discusiones, se comparten ideas y se aprende de las diferentes experiencias, mientras que se desarrollan habilidades sociales y se mejora la capacidad de trabajo en equipo. Los videojuegos pueden ser entornos creativos y versátiles que fomentan la resolución de problemas, además de ser plataformas que pueden ayudar a reforzar los conocimientos a la vez que exploran y aprenden nuevos conceptos.

El metaverso es otra de las herramientas más utilizadas dentro del ocio digital. Sus beneficios son similares a los señalados en las otras herramientas, siendo la creatividad y el descubrimiento de contenidos una de sus áreas más marcadas. Cuando las personas comparten conocimiento mejoran sus prácticas de comunicación, acción colectiva y emprendimiento, lo que tiene un impacto positivo en sus relaciones sociales y en el desarrollo emocional. En este sentido se destaca las motivaciones intrínsecas y los sentimientos de forma relacionada con las gratificaciones sociales recibidas, por lo que a través de esta herramienta se satisfacen las necesidades emocionales de los sujetos.

A modo de resumen destacamos que los beneficios socioeducativos del ocio digital hallados en esta revisión sistemática se centran en:

- Fomentan de la colaboración, la comunicación y el intercambio de ideas.
- Ayudan a ampliar conocimientos y cubría su necesidad de información.
- Mejoran las prácticas de comunicación, acción colectiva y emprendimiento.
- Desarrollan la generación de ideas, la resolución de problemas y ayuda en la toma de decisiones.
- Incentivan la creatividad y la innovación.
- Desarrollan habilidades sociales y competencias digitales.
- Mejoran su autoestima y aumentan la motivación intrínseca
- Perfilan la identidad personal a través del apoyo y el reconocimiento social.

#### **4. CONCLUSIONES**

En estos momentos estamos viviendo una verdadera expansión del ocio digital en todo el mundo y que afecta a todas las edades, aunque con mayor peso en la etapa adolescente, a la vez que se están poniendo en marcha políticas sociales y educativas que contemplan este fenómeno viendo solo los aspectos negativos que acarrea. Sin embargo desde nuestra visión es necesario investigar sobre los beneficios que también puede aportar para la persona y la manera de convertir este fenómeno como aliado educativo.

Los beneficios socioeducativos encontrados se centran en que estas herramientas fomentan la comunicación, la colaboración, el trabajo en equipo, proporcionan recursos e información actual, y ayudan en el desarrollo de la creatividad y la innovación. La utilización de estas promueve el desarrollo de competencias digitales y atiende las necesidades psicológicas de autosuperación y motivación. Sin embargo, la literatura sigue señalando la importancia de que sean utilizadas de manera responsable y con unos tiempos equilibrados, además de que se deben tomar medidas que garanticen un uso seguro. No obstante, es reseñable destacar que algunos estudios afirman que la interacción y comunicación con una base no académica mejora la experiencia educativa y el rendimiento académico de las personas, lo que constituye un importante hallazgo para el fomento del ocio digital.

Así, el presente trabajo ha cumplido con su objetivo principal que se centraba en analizar y resaltar los beneficios que aporta el ocio digital, convirtiéndose en un aliado educativo. No obstante, es fundamental resaltar que se necesitan más estudios que permitan analizar estos resultados de forma más pormenorizada, y comprobar si los datos obtenidos pueden ser generalizables en otros países y teniendo presente otros indicadores que en esta primera búsqueda se han obviado, principalmente los aspectos psicológicos y sociodemográficos. Por esta razón, se puede afirmar que este trabajo no está exento de limitaciones, entre las que debemos destacar el “sesgo de publicación”, donde tanto los investigadores como las propias revistas científicas tienden a publicar aquellos trabajos que obtienen resultados que son positivos, hecho que marca de forma sustantiva nuestra recogida de datos. En este mismo sentido se encuentra otra limitación que se refiere a aquellos trabajos pertenecientes a la literatura gris o tesis doctorales que han quedado fuera de esta revisión ante la imposibilidad de acceder a ellas y revisar parte de su corpus con el fin de un análisis en profundidad.

En conclusión, esta investigación ha pretendido contribuir a exponer un panorama optimista sobre el uso de la tecnología dentro del ocio y su valor dentro del campo socioeducativo, pero de acuerdo a los resultados encontrados, resaltamos que dichas herramientas deben ser utilizadas con unos fines marcados, planificados y sistematizados.

## 5. REFERENCIAS

- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Arias Rodríguez, O.; Gallego Pañeda, V.; Rodríguez Nistal, M.J. y Del Pozo López, M.A. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías. *Psicología de las adicciones*, 1. Universidad de Oviedo, 2-6.
- Aristóteles (1988). *Política*. Gredos.
- Bosserman, P. (1974). *The Making of a Leisure Ethic*. Paper Presented at Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250>
- Castells, M. (1997). *La era de la información, I. La sociedad red*. Alianza Editorial.

- Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. Evidencia, Actualización. *La práctica Ambulatoria*, 24(3), e002139. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>
- Constitución Española (1978). *BOE* 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Coronado, M. (1986). *Conocimiento propio y salud mental*. Ed. Costa Rica.
- Cozma, R., & Hallaq, T. (2019). Digital natives as budding journalists: College TV stations' uses of twitter. *Journalism and Mass Communication Educator*, 74(3), 306- 317. <https://doi.org/10.1177/1077695818805899>
- Cozma, R., & Dimitrova, D. (2020). Research gate or revolving door? uses and gratifications of academic social media among communication scholars. *Journalism and Mass Communication Educator*. <https://doi.org/10.1177/1077695820965030>
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Dumazedier, J. y Renés, K. (1971). *Ocio y sociedades de clases*. Fontanella.
- Galbraith, J.K. (1967). *El nuevo estado industrial*. Houghton Mifflin.
- Goh, C., Rasli, A., Tan, O.K., & Choi, S.L. (2019). Determinants and academic achievement effect of Facebook use in educational communication among university students. *Aslib Journal Information Management.*, 71, 105-123. <https://doi.org/10.1108/AJIM05-2018-0116>
- Haddaway, NR, Page, MJ, Pritchard, CC y McGuinness, LA (2022). PRISMA2020: un paquete R y una aplicación Shiny para producir diagramas de flujo compatibles con PRISMA 2020, con interactividad para una transparencia digital optimizada y Open Synthesis Campbell *Systematic Reviews*, 18, e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Higgins JPT, Green S. (Eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions Version 5.1*. The Cochrane Collaboration. <https://training.cochrane.org/cochrane-handbook-systematic-reviews-interventions> 17 .
- Huizinga, (2000). *Homo ludens*. Alianza.
- Insúa, J. (2011). El desafío del ocio emergente. En A. Madariaga Ortuzar y J. Cuenca Amigo (Eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque y civilización* (pp. 246-251). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ito, M. & Bittanti, M. (2010). Gaming. En M. Ito & Alt. (Eds.). *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. (pp. 195-203). MIT Press.
- Labrador Encinas, F. J. y Villadangos González, S. M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496002>
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche PC, Ioannidis, JPA et al. (2009). The PRISMA Statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Med.* 6(7): 1-28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100> 16.
- Linder, S.B. (1970). *The Harried Leisure Class*. Columbia University Press.

- Madariaga Ortuzar, A. y Cuenca Amigo, J. (2011). El ocio, un valor en transformación. En A. Madariaga Ortuzar y J. Cuenca Amigo, J. (Eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque y civilización* (pp. 9-14). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Maldonado Martínez, G. (2023). El valor moral del ocio en la visión antigua y moderna de los regímenes de acción. *Orexis, exploraciones éticas*, 1(1), 66-81. <https://doi.org/10.54167/orexis.v1i1.1125>
- Marcuse (1985). *El hombre unidimensional*. Ediciones Orbis.
- Maroñas Bermúdez, A., Martínez García, R. y Gradaílle Pernas, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde Pedagogía Social. *Perfiles educativos*, XLI 163, pp. 111-232. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-111.pdf>
- Maynard Keynes, J. (1963). *Economic Possibilities for our Grandchildren*. Essays in Persuasion, W.W.Norton & Co., 358-373.
- Muros-Ruiz, B., Aragón-Carretero, Y. y Bustos-Jiménez, A. (2013). Uso del tiempo libre por parte de los jóvenes con videojuegos y redes sociales. [La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes]. *Comunicar*, 40(20), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- ONU: Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Organización Mundial del Ocio (1952). *Carta sobre el Ocio*. [https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure\\_es.pdf](https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/07/Charter-for-Leisure_es.pdf)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Razolin, A. (2022). Percepción del impacto de los videojuegos en la dinámica familiar. 2022: *Actas del VII Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología*. 358-367. <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2022-53>
- Rifkin, J. (2005). La hora del acceso. En J. Bindé (dir.). *¿A dónde van los valores? Coloquios del siglo XXI*. (pp. 171-185). Ediciones UNESCO.
- Rivas Fernández, J.B. (2006). La sociedad del ocio: un reto para los archivos. *Revista Códice*, 2(2), 71-84. <https://www.redalyc.org/pdf/953/95320205.pdf>
- Sánchez Corral, L. (1998). *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Séneca (2012). *Cartas a Lucilio*. Editorial Juventud, S.A.
- Stevenson, R.L. (2009). *En defensa de los ociosos*. Gadir.
- Valdemoros San Emeterio, M. A, Sanz Arazuri, E. y Ponce de León Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Postobligatoria. *Comunicar Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 50, 99-108. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-09>

Weber, M. (2013). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Península.

Zuzanek, J. (2020). Reseña del libro ¿Qué pasó con la sociedad del ocio?. *Revista Latinoamericana de Turismología. RELAT*, 6, 1-3.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/rlaturismologia/article/download/32976/21693/132438>



# BIENESTAR Y TIEMPO DE OCIO EN ADOLESCENTES ESCOLARES EXPUESTOS AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Gelber Yecid Roa Pinto <sup>1</sup>  
Diego Galán Casado <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

El conflicto armado en Colombia ha derivado en problemas de salud mental hacia la población receptora debido a las experiencias traumáticas vividas. La psicología positiva propone centrarse en las capacidades, habilidades y desarrollo de competencias positivas que fortalezcan la salud mental de las poblaciones, en especial de aquellos que se encuentran en evidente situación de riesgo, de manera que las acciones disciplinares y profesionales brinden apoyo tomando distancia del abordaje único y exclusivo por parte de la psicopatología (Hauber et al., 2021). La psicología complementa la acción educativa de los docentes en las escuelas, acercando la realidad percibida por los adolescentes a la comprensión formativa, dicha comprensión se considera como una lectura y análisis crítico y activo del fenómeno social y educativo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje y favorecer la adquisición de habilidades para la vida (Leria-Dulčić & Salgado-Roa, 2019).

El presente estudio responde a la necesidad de describir el bienestar psicológico y el tiempo de ocio de los adolescentes escolares expuestos a condiciones de conflicto armado en Colombia, desde un enfoque cuantitativo, transversal, de tipo descriptivo. Con ello, se pretende complementar el constructo de bienestar psicológico en dicha población vulnerable, permitiendo cubrir la ausencia de conocimiento que se tiene con respecto al tiempo libre de los adolescentes inmersos en condiciones de conflicto armado, visualizando las condiciones de vida y la realidad que enfrentan día a día los estudiantes y las poblaciones más distantes del territorio nacional. Contribuyendo con ello a su reconocimiento social, político y educativo.

---

1 Escuela Internacional de Doctorado (EIDUNED). Programa de Doctorado en Educación.

2 UNED. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Para la concepción y comprensión del constructo de bienestar debemos atender al modelo explicativo de Martin Seligman (2002) denominado modelo PERMA (Emociones positivas, Compromiso, Relaciones, Propósito y Logro) de la psicología positiva. Dicho modelo se centra en reconocer y fortalecer características positivas de la persona que contribuyan al mejoramiento de su salud mental y el alcance de su bienestar psicológico, donde se tengan en cuenta características como la alegría, el optimismo, la creatividad, el humor, la ilusión o la esperanza, entre otras muchas (Moyano & Ramos, 2007; Vera, 2006). El desarrollo del bienestar debe ser visto como una de las finalidades del proceso educativo, permitiendo estimular a los estudiantes, docentes y a la sociedad en general para conseguir un mayor grado de felicidad (Bisquerra y Hernández, 2017).

Se entiende por bienestar un estado de satisfacción personal físico y psíquico. En este sentido, existen dos enfoques teóricos; la visión hedónica que se refiere a la felicidad comprendiendo la vida como un todo desde lo cognitivo, y la visión eudaimónica que aparece cuando la persona vive en concordancia con las creencias y valores (Gutiérrez et al., 2021). El enfoque eudaimónico (visión elegida para guiar el presente estudio) tiene en cuenta la concepción subjetiva que posee la persona respecto a su satisfacción con la vida, de igual forma comporta la posibilidad de evaluar la calidad de vida desde una posición propia, haciendo responsable al sujeto de sus metas, objetivos y propósitos al igual que posicionándolo como artífice del desarrollo de sus capacidades y habilidades para alcanzar el éxito (González et al., 2018).

Desarrollar el concepto de bienestar desde una visión positiva de construcción para el futuro, garantiza la cimentación de representaciones generales que den cuenta del sentido de vida que posee y busca el adolescente (Álvarez & Briseño, 2016). Un propósito similar se puede apreciar en los procesos formativos y educativos de los adolescentes, que han evidenciado como la consecución de logros y el ambiente escolar redundan positivamente en el bienestar (Lerija-Dulčić & Salgado-Roa, 2019). Asimismo, el rendimiento o éxito académico, el orden, la disciplina, la relación con los docentes y con los compañeros, así como, los espacios educativos adecuados, el clima escolar saludable o el reconocimiento a la labor de los profesores, entre otros, promueven un bienestar adecuado en los estudiantes.

La adolescencia resulta difícil de abordar académicamente puesto que es un concepto complejo debido a la heterogeneidad existente. Sin embargo, la psicología lo ha considerado como una etapa fundamental en el ciclo vital, donde la persona transita hacia la adultez a través de un conjunto de cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos (Borelli et al., 2019; Cardona-Isaza, 2021; Palacios, 2019). Desde una perspectiva educativa, el concepto de adolescencia implica un conjunto de consideraciones sociales, culturales o históricas con el objetivo de preparar a la persona para formar parte de la sociedad y conseguir que participe activamente en ella (Lozano, 2014).

En esta misma línea, podemos destacar que el cambio de las sociedades y la transformación acelerada de la tecnología en la vida de los adolescentes ha posibilitado el crecimiento

exponencial y la variedad de las actividades de ocio, constituyendo un medio esencial para el desarrollo personal, social, cultural y educativo. Asimismo, el ocio supone un fenómeno esencial para el bienestar y la calidad de vida, lo que permite construir un proyecto de vida acorde a las preferencias y necesidades personales (Díaz et al., 2022; Ricoy y Fernández, 2016).

El concepto de ocio evoluciona unido a los recursos tecnológicos que la humanidad va desarrollando, de igual forma, las familias, sociedades y culturas junto con sus formas de vida y creencias le dan un tinte diferencial al concepto (Hernández-Prados y Álvarez, 2023). Sarrate (2008) adopta el concepto de uno de los pioneros en el estudio del ocio Jofre Dumazedier quien lo cataloga como:

Un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente y de buen grado, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de estar liberando de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales (p.52).

Tal y como indica Bru (2010), todos los cambios que se han ido produciendo en la sociedad han alterado las condiciones de vida, de relación y, como no, han impactado en el ocio de las personas y en la forma en la que se utiliza el tiempo. Por ende, dichas actividades se encuentran estrechamente vinculadas a la educación y a las nuevas formas de aprendizaje, donde se crea, por tanto, la necesidad de una acción educativa para la obtención de un ocio creativo, formativo y enriquecedor (Sarrate, 2008).

Como es bien sabido el Bienestar psicológico y el ocio se encuentran especialmente vinculados al contexto y a las necesidades de la persona que lo percibe. En circunstancias donde se experimentan situaciones adversas, la dificultad para acceder a espacios de ocio es mayor, si a ello añadimos la presencia de un conflicto armado, esas dificultades se magnifican de manera significativa (Formoso-Silva et al., 2023; Pascucci, 2012).

El conflicto armado en Colombia ha condicionado la vida de gran parte de la población, la adolescencia escolar cercana a dicho conflicto se considera como población en riesgo, no solo por su condición de adolescente y los cambios que ello implica, sino también por el desplazamiento, reclutamiento, trabajo ilícito, normalización de la ilegalidad, acceso a armas, entre otras, donde el bienestar psicológico se encuentra mermado por el miedo, la inseguridad y la violencia que no permite vincularse a actividades de esparcimiento y utilización del tiempo libre de manera saludable. Sin embargo, la condición de humanidad se refleja en las comunidades campesinas que desarrollan actividades recreativas y deportivas como medida de participación comunitaria, integrativa y socializadora en la construcción de una cultura de paz (Cardona-Ortiz, 2021; Ospina et al., 2019).

Son muchas las evidencias que reflejan cómo el tiempo de ocio y el bienestar psicológico de los adolescentes escolares vinculados o cercanos al conflicto armado repercute en la salud mental de estos, de igual forma, se destaca la necesidad de implementar y fortalecer los espacios extracurriculares permitiendo con ello la ocupación de los adolescentes fuera del horario de clases a través de entornos seguros y protegidos (Santiago y Lezcano, 2020).

## 2. MÉTODO

Este estudio posee un diseño metodológico cuantitativo, transversal, de tipo descriptivo, el enfoque del presente estudio se encuentra inmerso en la investigación educativa, cuya función investigativa es “indagar cómo ocurren los fenómenos que nos interesan como individuos que somos parte de diversos grupos sociales e institucionales” (Buenfil, 2019, p.33). Esta investigación tiene por objetivo describir el bienestar psicológico y el tiempo de ocio de los adolescentes escolares expuestos a condiciones de conflicto armado en Colombia.

### 2.1. Participantes

En este estudio, participaron 494 adolescentes colombianos entre 14 y 19 años (M edad 15.20, D.E. 1.17; de los cuales el 58.1% eran mujeres). La selección de la muestra se realizó por conveniencia en seis instituciones educativas rurales públicas del departamento del Putumayo (Colombia), esta zona se encuentra inmersa en el conflicto armado. Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a la comunidad en la zona afectada por el conflicto, tener permiso de acudientes, y manifestar disposición para participar. Los criterios de exclusión fueron: cuestionarios incompletos, falta de firma del consentimiento o retiro voluntario del estudio.

### 2.2. Instrumentos

*Variables sociodemográficas:* Se diseñó un cuestionario sociodemográfico ad hoc que averiguó sobre la edad, el género, la escolaridad. Igualmente, indagó sobre la cercanía al conflicto de los participantes y el grado de afectación percibida, también se recopiló información relacionada con el ocio, la utilización del tiempo libre, actividades extracurriculares, acceso a servicios públicos, servicios comunitarios y asistencia a actividades extracurriculares.

*Bienestar psicológico:* Se utilizó la Escala de bienestar psicológico (BIPSI), la cual se basa en las dimensiones propuestas por Ryff y Keyes (1995). La escala BIPSI fue validada con una muestra de adolescentes colombianos (Bahamón et al., 2020) y está compuesta por 34 ítems, tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde Totalmente en desacuerdo (1), hasta Totalmente de acuerdo (6). Se divide en seis factores o subescalas denominadas: Autodeterminación, Autoaceptación, Relaciones interpersonales, Crecimiento personal, Autorregulación - control y Autonomía. La escala permite puntajes por cada una de las dimensiones y un puntaje global que oscila entre 60 y 204. Los puntajes entre 60 y 153 indican bajo bienestar y puntajes a partir de 155 se consideran entre moderados y altos (Bahamón et al., 2020). En este estudio la escala total mostró una fiabilidad alta ( $\alpha = 0.92$ ).

### 2.3. Procedimiento y análisis de datos

Para la realización del presente estudio se siguieron las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki para la recopilación de datos (World Medical Association, 2013). El procedimiento se estructuró en cuatro pasos principales: primero, se estableció contacto con los

directivos de las instituciones para su aprobación; en segundo lugar, se realizó la recolección de los consentimientos informados firmados por los acudientes; en tercer lugar, se aplicaron los instrumentos (formato impreso para luego digitalizarlo) y en cuarto lugar, se procedió al análisis de los datos e interpretación de estos, utilizando para ello el programa estadístico SPSS V-5

### **3. RESULTADOS**

Según las variables sociodemográficas se puede establecer que los 494 estudiantes que han participado del presente estudio se encuentran en la etapa de la adolescencia, con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. El mayor porcentaje se encuentra entre los 14 y los 15 años que sumados corresponden al 61,9%, en mínima proporción se encuentran aquellos estudiantes con edad comprendidas entre los 18 y los 19 años de edad que alcanzan el 4,2% de la muestra. Se destaca que el 58,1% corresponden al género femenino, mientras que el 41,9% al masculino.

Igualmente, los participantes forman parte de seis instituciones educativas de carácter público, que se encontraban cursando la educación secundaria: octavo (16,4%), noveno (30,6%), décimo (23,5%) y undécimo (29,6%), en concordancia con sus edades y con el sistema educativo vigente. De igual forma, se evidencia un alto porcentaje de estudiantes con un rendimiento académico básico (50%), seguido de un rendimiento académico alto (39,1%) y solo el 6.1% con el rendimiento académico superior.

Al preguntar a los estudiantes por su cercanía al conflicto, se constató que todos ellos viven en zonas rurales (veredas), próximas a la presencia de bandas criminales, donde el 70% utilizan algún tipo de transporte para llegar a la institución educativa y el 33% de los estudiantes consultados viven en zonas de difícil acceso y dispersas (territorios inmersos en la selva alejadas de los poblados veredales). Al preguntarles por la afectación que han sufrido por el conflicto armado, el 41,7% manifiesta estar o sentir algún tipo de afectación, mientras que el 58,3% dice que no posee ninguna afectación debido a esta situación.

Respecto a las actividades que desarrollan fuera de los horarios de clase y después de estar en la institución educativa o en fin de semana, el 29,6% manifiesta trabajar en agricultura o en actividades relacionadas con la tierra en fincas específicamente en los cultivos ilícitos. Asimismo, el 70,4% dice que no realiza ningún trabajo dedicándose exclusivamente a sus obligaciones escolares.

En cuanto a actividades y aspectos relevantes relacionados con la utilización del tiempo libre y el acceso a servicios públicos como internet, agua potable, electricidad, salud, transporte, señal telefónica, entre otros, podemos destacar que el 41,1% manifiesta un alto nivel de acceso, mientras que el 30,6% dice tener un nivel de acceso medio y el 28,3% posee un nivel bajo de acceso a dichos servicios (uno o ninguno).

En cuanto a los recursos comunitarios tales como parques, juegos, centros de recreación, bibliotecas, servicios religiosos, entre otros, el 49,6% manifiestan un nivel bajo de acceso, el

20,4% un nivel medio de acceso a los recursos y el 30% de los estudiantes dicen tener un nivel alto de acceso a dichos recursos comunitarios.

En relación con las actividades extracurriculares que los estudiantes desarrollan, se destaca la música, el deporte y el arte, donde el 76,3% dicen tener un nivel bajo en la práctica de actividades extracurriculares, mientras que el 16% manifiesta un nivel medio y el 7,7% posee un nivel alto en la práctica de estas actividades.

En cuanto a la variable de bienestar psicológico se puede resaltar la fiabilidad alta de la prueba ( $\alpha = 0.92$ ). Dicha prueba se divide en seis factores que acumulados dan cuenta de un bienestar global de la población: El 88,4% de participantes poseen un nivel alto de autodeterminación, mientras que el 10,6% poseen un nivel medio y 1% nivel bajo; el factor de autoaceptación puntúa de manera baja en el 15,2% de los participantes, un nivel medio para el 75,8% y el 9% un nivel alto. Con respecto a las relaciones interpersonales, el 4,8% posee un nivel bajo, el 75,7% tiene un nivel medio y un 19,3% posee un nivel alto. En cuanto al crecimiento personal, el 98,2% de los participantes reportan un nivel medio, seguido de un nivel bajo con el 1,8%, sin reporte en el nivel alto. Por último en la subescala de autorregulación y control, el 100% lo reporta con un nivel bajo y en Autonomía, el 20,2% dice tener un nivel bajo, mientras que el 79,6% manifiesta tener un nivel medio y ninguno de los participantes reporta un nivel alto.

En cuanto a los resultados globales obtenidos por la prueba aplicada, el 37% de la muestra reporta un bienestar psicológico bajo, mientras que el 23% manifiesta tener un nivel medio de bienestar y un 40% refiere tener un nivel alto de bienestar global.

#### **4. DISCUSIÓN**

El objetivo del presente estudio fue describir el bienestar psicológico y el tiempo de ocio de los adolescentes escolares expuestos a condiciones de conflicto armado en el contexto colombiano. Los resultados obtenidos evidencian como las condiciones estudiantiles propias (personales y contextuales) marcan aspectos y características a tener en cuenta para la descripción y análisis de los constructos de bienestar y espacios de ocio que posee la población investigada, promocionando positivamente las capacidades, destrezas y habilidades para la vida (Leria-Dulčić & Salgado-Roa, 2019; Pascucci, 2012).

La mayor parte de los adolescentes se encuentran en una subetapa de la adolescencia ubicada entre los 14 y 17 años, dejando una proporción muy baja en la adolescencia denominada temprana y la tardía, identificando con ello por medio de las evidencias previas los posibles cambios que suceden en la vida de los participantes, especialmente los cambios en el crecimiento físico y el desarrollo continuo de la corteza prefrontal. Asimismo, el avance destacado de la cognición y de las habilidades para ejecutar tareas y operaciones formales y abstractas, muestran un desarrollo y control emocional progresivo, donde el incremento de experimentación afectiva sexual y logro moral interpersonal y social son fundamentales (Cardona-Isaza, 2021).

Según los resultados obtenidos, un porcentaje determinado de los participantes, se encuentran catalogados como “extra edad” en el sistema educativa vigente, donde el 4,2% están

comprendidos entre los 18 y 19 años, evidenciando una buena oferta educativa en la zona o territorio seleccionado para desarrollar el estudio (conflicto armado, ruralidad y zona dispersa). Asimismo se puede constatar que la distribución de edades con respecto a los grados en los que se encuentran son coherentes, ubicándose en mayor proporción en grado noveno y décimo con el 54,1%, indicando que existe relación de edad y proceso educativo formal (MEN, 2009). Sin embargo, no basta con tener oferta académica y educativa en zonas de difícil acceso, es necesario incentivar el estudio y aumentar la calidad formativa, puesto que el 50% de los estudiantes dice tener un rendimiento académico básico. En este sentido como refirieron Leria-Dulčić & Salgado-Roa, (2019), el rendimiento académico, el ambiente escolar y la relación con los docentes y pares, actúan como variables importantes para la consecución de bienestar en los adolescentes.

De igual manera, como aparecen en los estudios previos, se puede establecer que el grado de afectación del conflicto armado es alto con el 41,7%, resaltando la ubicación en el territorio, la poca o nula presencia del Estado y el nivel alto de inseguridad de la zona, la existencia de grupos al margen de la ley y la economía ilícita que permea toda la población, la falta de carreteras, de vías de acceso a los centros poblados e instituciones. En definitiva, una realidad que limita los procesos sociales, educativos, económicos y culturales de los campesinos (Cardona-Ortiz, 2021; Hernández-Prados y Álvarez, 2023).

Con respecto a las actividades que desarrollan los estudiantes y recursos con los que cuenta la comunidad, se puede observar que el 59,1% poseen un acceso restringido y moderado a los servicios públicos vitales para garantizar los procesos básicos de la vida, como son el agua, la electricidad o el acceso a servicios relacionados con la salud, lo que genera la ausencia de unas condiciones mínimas y fundamentales para el desarrollo de cualquier población a la hora de encontrar un adecuado grado de bienestar y construir eficientemente un proyecto de vida (Díaz et al., 2022; Gutiérrez et al., 2021).

Por otra parte, el 70% de los estudiantes refiere tener un acceso bajo y moderado a sitios comunitario como biblioteca, parques, juegos, centros de recreación, servicios religiosos, entre otros, haciendo prever su inexistencia o falta de promoción y cercanía a los adolescentes, afectando con ello a su bienestar y calidad de vida. A su vez, estos datos evidencian la falta de implementación tecnológica en la región, generando como establecen Ricoy y Fernández (2016), un estrechamiento de los vínculos entre sociedades.

Respecto a las actividades más representativas que aparecen referenciadas por los participantes, encontramos la música, el arte y el deporte, destacando esta última como la más representativa. Sin embargo, solo el 7,7% manifiesta practicar estas actividades en un nivel alto, evidenciando que un alto número de estudiantes no utiliza su tiempo libre y de ocio de manera saludable, y por lo tanto, es necesario realizar un proceso de formación que permita identificar posibles riesgos por la utilización de redes sociales, pantallas y libre información (Cánovas-Peagrín et al., 2023; Ricoy y Fernández, 2016).

El bienestar psicológico contempla una serie de factores o variables evaluables que conforman un acercamiento a la percepción que poseen los estudiantes de su bienestar, por lo tanto, se han desarrollado seis subescalas evaluativas donde cada una de ellas puede ser interpretada individualmente o conjuntamente con la visión global de la prueba (Bahamón et al., 2020). Se puede evidenciar que el factor mejor calificado es la autodeterminación con el 88,4% con un nivel alto, indicando con ello que los adolescentes están desarrollando positivamente su habilidad por decidir sobre sí mismos, cualidad indispensable para la búsqueda de la felicidad y éxito (Bisquerra y Hernández, 2017; González et al., 2018).

En nivel medio o moderado se encuentran los factores de autoaceptación, relaciones personales, crecimiento personal y autonomía, revelando con ello que se encuentran en desarrollo progresivo y constante, aspectos importantes para las interrelaciones y posición formal como miembros de la sociedad, afectados por el contexto circundante y las experiencias adversas experimentadas o percibidas (Bahamón et al., 2020; Formoso-Silva et al., 2023).

Por último, se puede observar como la totalidad de los estudiantes puntúan bajo en la autorregulación, lo que muestra la necesidad de implementar programas, intervenciones o actividades tendientes a desarrollar esta variable como indispensable frente al contexto en el cual se están desarrollando los adolescente, permitiendo mejorar la capacidad de gestionar sus pensamiento, emociones, sentimientos y comportamientos (Ospina et al., 2019; Sarrate, 2008).

## **5. CONCLUSIONES**

Se debe mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes, crear y mejorar las vías de acceso de la población rural dispersa, facilitar el acceso a servicios públicos, acercar los servicios comunitarios a los pobladores e implementar espacios para fomentar las actividades extracurriculares (Ospina et al., 2019; Sarrate, 2008).

Asimismo, es necesario implementar acciones que formen y eduquen a los estudiantes en la capacidad de autorregulación, puesto que se enfrentan a muchas problemáticas sociales que afectaran su futuro y tendrán que contrarrestarlas por sí mismos ante la ausencia de apoyos estatales.

Para finalizar, es necesario conocer y acercarse a la realidad de los adolescentes próximos al conflicto armado para poder comprender las dinámicas comunitarias, educativas e interpersonales que se manifiestan en dicho contexto, donde es fundamental la implementación de nuevos estudios académicos que permitan establecer relaciones y asociaciones entre variables de interés orientadas a la transformación de los contextos.

## **6. REFERENCIAS**

Álvarez, C. & Briceno, A. (2016). Calidad de Vida, Bienestar y Felicidad en Niños y Adolescentes: una aproximación conceptual. *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y*

- adolescencia, 27(1), 61 – 71. [https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/05/Revista-SOPNIA\\_201601.pdf#page=61](https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/05/Revista-SOPNIA_201601.pdf#page=61)
- Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Cudris-Torres, L., & Cabezas Corcione, A. (2020). Diseño y validación de una escala de bienestar psicológico para adolescentes (BIPSI). *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 334–340.
- <https://lgproxy.unicoc.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asx&AN=145354142&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología Positiva, Educación Emocional Y El Programa De Aulas Felices. *Papeles Del Psicólogo*, 38 (1), 58-65. <https://www.redalyc.org/journal/778/77849972006/html/>
- Borelli, J., Brugnera, A., Zarbo, C., Rabonni, M., Bondi, E., Tasca, G. & Compare, A. (2019). Attachment comes of age: adolescents' narrative coherence and reflective functioning predict well-being in emerging adulthood. *Attachment & human development*, 21(4), 332–351. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1479870>
- Bru, C. (2010). *La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Buenfil-Burgos, R. (2019). *Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO, 2019.
- Cánovas-Pelegri, R., Ballesta-Pagan, F. & Ibáñez-López, F. (2023). Percepción de los adolescentes sobre el consumo de redes sociales. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 22(1). <https://dehesa.unex.es/handle/10662/16889>
- Cardona-Isaza, A. (2021). Competencias socioemocionales, toma de decisiones y conducta antisocial-delictiva en adolescentes: un estudio transcultural [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia] <https://rodrigo.uv.es/handle/10550/81589>
- Cardona-Ortiz, G. A. (2021). El ocio campesino: reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia. *Lúdica Pedagógica*, (33), 55-63. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1321>
- Díaz, H., Gutiérrez, D., Benjumea, A. y Roa, G. (2022). Orientación vocacional, una necesidad en población privada de la libertad vinculada al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). *Revista Interamericana de Investigación Educativa y Pedagogía RIIIE*, 15.
- Formoso-Silva, M., Escobar-Arias, E. & Esparís, J. (2023). Los tiempos de ocio desde la perspectiva de la infancia. Aportes de una investigación-acción. *Pedagogía social revista interuniversitaria*, 43, 75-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9057438>

- González, S., Gaxiola, J. & Valenzuela, E. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28, (2), 167-176. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. & Pastor, A. (2021). Apoyo Social De Familia, Profesorado Y Amigos, Ajuste Escolar Y Bienestar Subjetivo En Adolescentes Peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17 – 24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hauber, D., Kaspar, R. & Sank, S. (2021). WWII traumatic events, subjective well-being and valuation of life in the very old. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 2, 126-131. <https://doi.org/10.1007/s00391-021-01906-7>
- Hernández-Prados, M. & Álvarez, J. (2023). Ocio Familiar de Adolescentes en Contextos Rurales: Influencia de la Edad. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 226-241. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4601>
- Leria-Dulčić, F. & Salgado-Roa, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías de la adolescencia. *Proyecto de juventudes*, 40, 11-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- Moyano, E. & Ramos, N. (2007). Bienestar Subjetivo: Midiendo Satisfacción Vital, Felicidad Y Salud En La Población Chilena De La Región Maule. *Revista Universum*, 22 (2). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762007000200012>
- Ospina, M., Alvarado, S., Arroyo, A. & Carmona, J. (2019). Subjetividades e identidades políticas en niños, niñas y adolescentes de contextos de conflicto armado en Colombia. *La subjetividad a la sombra* (pp.238-277). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Universidad de Manizales.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una Etapa Problemática Del Desarrollo Humano? *Revista Ciencias De La Salud*, 17(1), 5-8. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v17n1/1692-7273-recis-17-01-5.pdf>
- Pascucci, M. (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. *calidad de vida*, 6(7), 39-53. <http://www.calidaddevidauflo.com.ar>
- Ricoy, M. & Fernández, J. (2016). prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI*, 34 (2), 103-124. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263831>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Santiago Forero, A. y Lezcano Quintana, I. (2020). Integración del ocio serio en laboratorios vivos de creación para el desarrollo de procesos restaurativos de víctimas del conflicto armado colombiano. En I. Lezcano Quintana y A. Díaz Hernández (Dir.), *Representaciones sociales y educativas del ocio* (pp. 101-118). Deusto.

- Sarrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón*, 60(4), 51-61.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36783>
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. Ediciones The Free Press.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela Y Sociedad. *Ice Aula Abierta*, 83, 35 – 52.  
<https://Digibuo.Uniovi.Es/Dspace/Bitstream/Handle/10651/26953/Aulaabierta.2004.83.35-52.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y>
- Vera, (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102>
- World Medical Association, W. (2013). World medical association declaration of helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association (JAMA)*, 310, 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>



# ACTIVIDAD FÍSICA, OCIO Y GESTIÓN DEL TIEMPO LIBRE EN LA JUVENTUD

Julio Alfonso Novoa López  
Ángel De-Juanas Oliva  
Hassan Hossein Mohand  
Jorge Díaz Estერი

## 1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 hace referencia a la necesidad e importancia de “garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”, además de favorecer “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” para desarrollar sus proyectos de vida. Tal y como indican Belošević y Ferić (2022a). “Las actividades de ocio son cosas que las personas hacen en su tiempo libre, como andar en bicicleta o reunirse con amigos”. Si bien, no todas las actividades de ocio tienen un efecto positivo en quienes las practican. De este modo, se puede considerar que las actividades de ocio que la juventud desarrolla en su tiempo libre son importantes para su desarrollo personal y calidad de vida, pero a su vez, parece interesante promover una ocupación del tiempo libre para la juventud en forma de “ocio saludable”, mediante actividades que proporcionan satisfacción, sentido de logro y tengan coherencia con el bienestar psicológico, físico y mental (Novoa et al., en prensa). Especialmente, la realización de actividades de ocio que implican aspectos positivos durante el tiempo libre tiene influencia y generan beneficios en el desarrollo positivo de la juventud, siendo un “antídoto” ante posibles conductas de riesgo como el consumo de alcohol, sustancias nocivas, mala alimentación e incluso uso excesivo de internet, televisión, etc., evitando la aparición y consolidación de comportamientos sedentarios. Una de estas actividades de ocio saludable es la práctica de actividad física y deportiva. Al respecto, obtener un ocio físico deportivo cuya práctica sea habitual es uno de los objetivos que debe perseguir nuestra sociedad para lograr que nuestra juventud adquiera una buena calidad de vida (Vale et al., 2018). Esto es así, dado que la realización de actividad física incide de forma significativa sobre la salud física y mental, y promueve la aparición de conductas con influencia positiva en el estilo de vida de la juventud y en la gestión de su tiempo; además, les permite disfrutar de los retos que promueve el deporte y el disfrute de entornos naturales, así como alimentar una buena salud e imagen corporal (Bravo et al., 2020). Además, la participación en deportes organizados y la actividad física recreativa

son beneficiosas e influyen en el bienestar durante la adolescencia (Wilson et al., 2022), mejorando la atención, el desempeño académico, ayudando a los jóvenes a mantenerse sanos (Kadavasal y Watson-Thompson, 2022). La actividad física practicada por las personas jóvenes, tanto en espacios públicos como a través de otras organizaciones como clubes deportivos, pueden contribuir a una mejor conexión social, sin olvidar que realizar un seguimiento y asesoramiento sobre la práctica tiene un beneficio positivo (Ivashova et al., 2022), además de afirmar que la práctica de actividad física de una persona se encuentra influida por las características del entorno en el que desarrolla (García et al., 2023). Ante situaciones adversas, como la COVID-19, los jóvenes que eran activos y tenían buenos hábitos alimentarios antes de su inicio, son capaces de mantener su actividad y una buena alimentación durante el tiempo que duró la pandemia (Del Castillo López et al., 2024). Por ello, se puede entender que la vida activa se proyecta como una estrategia formativa guiada y puede ser una buena oportunidad para el desarrollo de una buena aptitud física y promoción de la salud (Sanguino et al.; 2022).

Con todo, parece interesante realizar una revisión sistemática cuyo principal objetivo es detectar las prácticas saludables, así como conocer la influencia del entorno y las conductas de la juventud en la gestión autorregulada de su tiempo libre, para comprender los factores que influyen en su salud y en la práctica de actividad física. Asimismo, se pretende recoger, en el marco de investigaciones científicas, cuáles son los motivos que conducen a la juventud a la práctica o no de actividad física dado que se trata de un aspecto fundamental para poder realizar intervenciones posteriores que garanticen el bienestar psicológico y la calidad de vida en la juventud. Especialmente, porque las personas jóvenes de hoy son las que tienen y tendrán gran protagonismo en nuestro presente y futuro en la sociedad. Por último, cabe mencionar que el presente se realizó en el marco de la realización de una tesis doctoral vinculada al proyecto Melilla Ciudad Social: Estudios sobre el efecto de la COVID-19 en los jóvenes y profesionales de los servicios sociales financiada por la Consejería de Distritos, Juventud y Participación Ciudadana de la Ciudad de Melilla. Asimismo, también es resultado del proyecto I+D+i, Gestión autorregulada del tiempo en la juventud: ocio, bienestar y apoyos sociales, financiado por el MCIN PID2022-142272OB-I00 y FEDER Una manera de hacer Europa.

## **2. MÉTODO**

Se realizó una revisión sistemática narrativa (Siddaway et al., 2019), incorporando en su proceso alguno de los puntos importantes de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Urrútia y Bonfill, 2010) muy utilizada en investigación.

La investigación se centró en las personas jóvenes como participantes, con intervención en estudios empíricos en los que se hallaban las variables actividad física y tiempo libre, apareciendo relacionadas con: salud; hábitos saludables; el valor positivo de las prácticas de ocio; la influencia de la pandemia COVID-19 en la actividad física; alimentación; redes sociales;

influencia del entorno en los comportamientos sedentarios y de inactividad física; conductas de movimientos; y estilos de vida.

### **2.1. Fuentes de información**

En el año 2024, durante los meses de enero y febrero, se consultaron las bases de datos Web of science, Scopus y Psycinfo, por ser relevantes en el ámbito de las ciencias sociales y educación. Se descartó la revisión solo en español, pues el alcance del estudio quedaba reducido a un número muy limitado de revistas, por lo que, se incluyó la búsqueda en inglés, como justificación de la necesidad de la validez de la revisión.

Los campos en los que se realizó la búsqueda fueron: "título", "title", "resumen", "abstract", "palabras clave", "key words".

### **2.2. Estrategia de búsqueda**

Para este estudio, la ecuación de búsqueda diseñada que se introdujo en castellano ("Gente joven" Y "actividad física" Y "tiempo libre") y, después en inglés ("youth people" AND "physical activity" AND "free time") se encontraron un total de 113 estudios: 78 en Web of science, 30 en Scopus y 5 en Psycinfo.

En esta revisión, se siguieron estos criterios inclusión: idioma de la publicación (español e inglés); revistas de acceso abierto; artículos de investigación primaria o secundaria; fecha de publicación entre el 1 de enero de 2019 y el mes de diciembre de 2023. Como última revisión sistemática comprensiva relacionada con esta temática en el panorama actual en el mundo, se excluyen a posteriori, los documentos que no hacen referencia a la práctica de actividad física, los que pertenecen a especialidades médicas, discapacidad, cuidadores informales, patologías concretas y los que son específicamente de adultos mayores o de otras franjas de edades y temas no relacionados.

### **2.3. Recogida de datos**

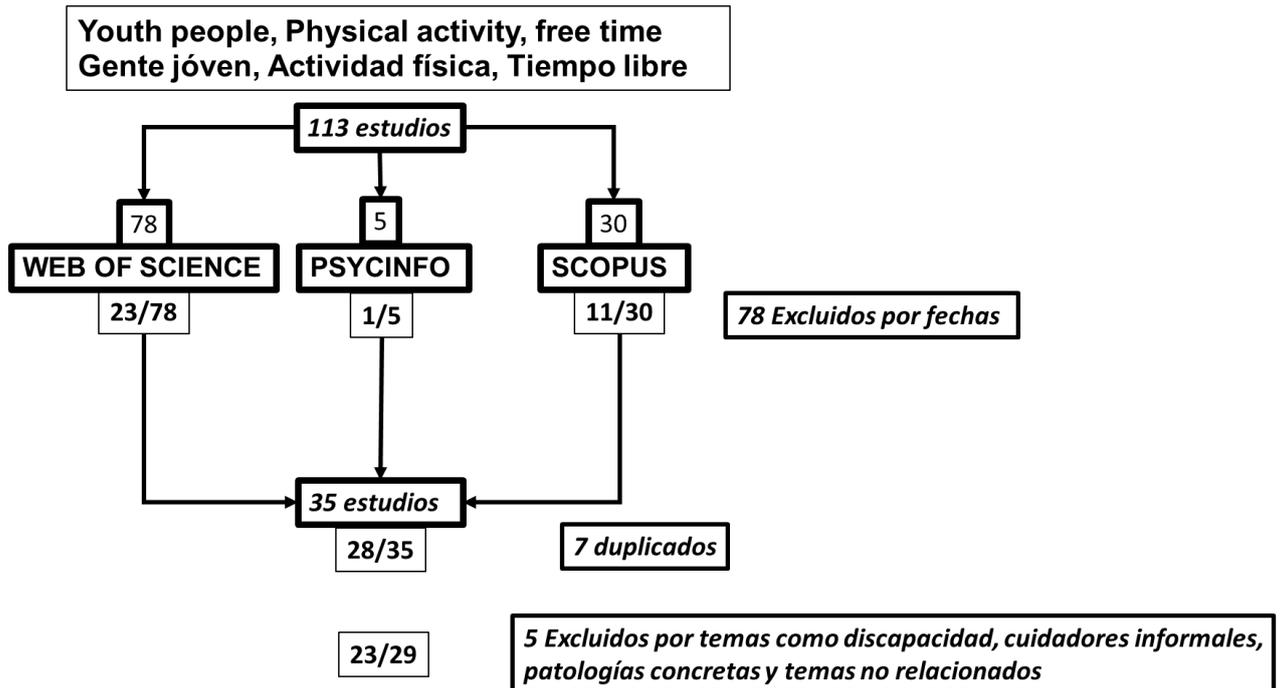
La búsqueda obtuvo un total de 113 registros. Los criterios de exclusión establecidos se realizaron de manera secuencial e independiente, asegurando la replicabilidad de la selección. En la primera fase se eliminaron aquellos registros anteriores a la fecha 2019, haciendo referencia a los posteriores, quedando un total de 35 registros tras resolver los desacuerdos.

En una segunda fase se procedió a eliminar aquellos registros que aparecían duplicados. Finalmente se hallaron un total de 28. En un tercer momento, se procedió a la lectura de los seleccionados para eliminar aquellos que hacían referencia a discapacidad, cuidadores informales, patologías concretas y temas no relacionados.

Finalmente, el número resultante de registros tras resolver las discrepancias fue de 23.

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo con los resultados obtenidos en la búsqueda. Fuente: elaboración propia*



## 2.4. Resultados y discusión

Se presentan los artículos seleccionados, siendo estudios dirigidos a la salud y prácticas saludables, la influencia que tuvo la COVID-19 en el tiempo libre de las personas jóvenes, la influencia del entorno en el comportamiento de la juventud, los comportamientos sedentarios y la inactividad física, las conductas de movimiento y estilos de vida en la juventud.

**Figura 2.**

*Categorías relacionadas con los estudios hallados en los artículos seleccionados.*

<b>CATEGORÍAS</b>
✓ Salud y hábitos saludables
✓ Influencia de la pandemia covid 19
✓ Influencia del entorno en el comportamiento de los jóvenes
✓ Los comportamientos sedentarios e inactividad física
✓ Las conductas de movimiento
✓ Estilos de vida de la juventud

Fuente: elaboración propia.

El conocimiento de los hábitos diarios de la juventud en relación con la salud dentro de su tiempo libre, pueden facilitar alternativas para escapar de prácticas poco saludables como pueden ser el consumo de alcohol y el tabaco, uso excesivo de juegos en internet (Lee et al., 2020b), entre otras dentro de la vida cotidiana (Madrona et al., 2019c), que pueden conducir a actividades ilegales (David et al., 2023b). Por ello, la participación en actividades positivas, como la práctica de actividad física con influencia en la Salud física y mental (Puchalska-Sarna et al., 2022e), beneficios con reducción del índice de masa corporal (Scurt et al., 2022b), y actividades de ocio relacionadas con el arte (Quarmby et al., 2018b).

La COVID-19 ha contribuido a “un aumento del número de personas que se han sumado a la cultura física y al deporte, sino también a un cambio en los motivos de la actividad física, poniendo en primer lugar el cuidado de la salud personal” (Pashchenko, 2022); además la puesta en práctica de vídeos de hip hop han contribuido de forma positiva a la actividad dentro de este periodo de pandemia (Swierad et al., 2021b). A pesar de ello, reflejan las consecuencias de una mala nutrición con incidencia en la salud de los jóvenes como consecuencia de este periodo (St Pierre et al., 2022b).

Otra línea de investigación presenta artículos orientados a la influencia del entorno para los comportamientos de los jóvenes. En este sentido describen la influencia que tiene el entorno cercano en comportamientos activos o sedentarios (Cabanas-Sánchez et al., 2018b), además de la influencia de la ubicación y grupos sociodemográficos (Kepper et al., 2022b) como el vecindario y la escuela (Huang et al., 2021b).

Los comportamientos sedentarios y la inactividad física reflejan otra de las inquietudes de la investigación, determinados por una mala salud (Fearnbach et al., 2020c), e incluso explicados por motivos de la covid 19, uso de teléfonos, falta de financiación o baja motivación (Bibilashvili et al., 2022) además de la falta de tiempo o situación familiar (Widawska-Stanisiz & Sowier-Kasprzyk, I. 2020).

Las conductas de movimiento son otro aspecto importante que destaca entre las publicaciones. Validar la actividad física, el gasto energético y el sueño, elaborando protocolos es uno de los temas a tratar para que nos acerque a sus relaciones utilizando tecnologías no invasivas (Duarte et al., 2022). El cuestionario 24 horas de movimiento elaborado para medir el sueño, la actividad física y el comportamiento sedentario en adolescentes coreanos, podría facilitar mediciones más precisas y útiles de las actividades y estilos de vida de este colectivo (Song et al., 2021b). Al respecto:

“Los jóvenes de las pequeñas ciudades y pueblos percibían el deporte como uno de los pocos atractivos. Por eso la posibilidad de la lucha libre, creada por los activistas deportivos, tuvo muchos partidarios. Las actividades deportivas integraron a los jóvenes de los pequeños pueblos y aldeas, también fue una buena manera de conocer otras aglomeraciones más grandes, su historia, monumentos y tradiciones culturales y todo esto complementó el proceso educativo escolar” (Wójcik, 2022b)

No obstante, "acciones políticas como proporcionar transporte público gratuito para los niños se asocia con su tiempo total de actividad física y patrones de movilidad independiente, proporcionando así información altamente relevante para la toma de decisiones políticas y para promover la actividad física independiente en los niños" (Pesola et al., 2020b).

Por su parte, Wium y Säfvenbom (2019b), consideran que

"La participación en deportes organizados estaba más relacionada con factores de desarrollo, en relación con la actividad física autoorganizada, participar simultáneamente en ambas actividades durante al menos una hora a la semana fue más beneficioso para el desarrollo que participar solo en una durante la misma cantidad de tiempo. Por lo tanto, los programas de AF para estudiantes mejorarán su efectividad si se centran en actividades estructuradas, pero también en actividades autoorganizadas donde los estudiantes puedan coordinarse".

Mientras que García y Suárez (2019b) subrayan la importancia de la existencia de un proyecto deportivo dado que

"(...) aumenta la probabilidad de practicar deportes tanto organizados como no organizados y la frecuencia de las actividades organizadas; la organización de actividades deportivas por parte de asociaciones de padres se asocia positivamente con la probabilidad de participación en deportes, y el tipo de propiedad (escuelas estatales, privadas o privadas con financiación pública) afecta tanto a la participación como a la frecuencia.

El desarrollo de un proyecto deportivo por parte de la escuela y la implicación de los padres o de las asociaciones deportivas parecen medidas eficaces para alcanzar este objetivo".

Por último, conocer los diferentes estilos de vida de la juventud, puede ayudar a entender e identificar que prácticas durante el tiempo libre son las predominantes en cada caso. Al respecto, existen estudios que nos permiten identificar cinco grupos de estilos: los que prefieren pasar su tiempo libre en bares y discotecas; un segundo grupo que frecuentan teatros y salas de conferencias, siendo a la vez firmes defensores de la cultura consumista promovida a través de las redes sociales; un tercer grupo que prefiere el ejercicio físico y las actividades habituales de ocio de fin de semana; un cuarto grupo con prácticas creativas y de bricolaje; y un quinto grupo que optan por el entretenimiento en casa (Poliakov, 2022). Además, nos encontramos con que gran parte de los jóvenes son conscientes del valor de la salud, considerando que cuidarla es importante y, para ello, el estilo de vida es un factor clave de la salud y la longevidad (Aleksandrova et al., 2022).

### **3. CONCLUSIONES**

En primer lugar, se encontró un mayor número de artículos, 12 en total, en las categorías: "Salud y hábitos saludables" (6) y "Las conductas de movimiento" (6). Esto refleja la importancia de la práctica de actividades positivas en el tiempo libre o de ocio de la juventud, destacando la práctica de la actividad física y las actividades relacionadas con el arte, junto a la importancia de cuantificar y relacionar factores como la práctica de actividad física, el gasto energético y las

horas de sueño que encuentran correspondencia con una buena salud. Además, se destaca el protagonismo que tienen las actividades físicas y deportivas en ciudades y pueblos pequeños como elemento motivador para los jóvenes. Además, la participación en actividades deportivas organizadas plantea beneficios positivos para la juventud, genera la aparición y diseño de planes y programas de intervención, al igual que las políticas que plantean la movilidad a partir del transporte público.

En segundo lugar, aparecen con 6 artículos, las categorías: “Influencia de la pandemia COVID-19”, “Influencia del entorno en el comportamiento de los jóvenes” y “los comportamientos sedentarios e inactividad física”; donde aparecen reflejados conductas asociadas a la práctica de actividad física, el incremento del valor de la cultura física y los malos hábitos de alimentación dentro de la COVID-19. A su vez, aparecen referencias hacia la influencia que reciben las personas jóvenes, por parte del entorno, para ser más o menos activos, en función de la ubicación en la que se encuentran, teniendo en cuenta las características del vecindario en el que viven y los centros a los que acuden. Y, finalmente, se manifiestan los motivos que llevan a la juventud a tener una mala salud, como el uso de dispositivos y teléfonos móviles, falta de financiación, falta de motivación, tiempo libre o situación familiar.

Para finalizar, hemos encontrado dos artículos con la categoría “Estilos de vida de la juventud”, que refleja la conciencia de la juventud hacia su estilo de vida y longevidad.

#### 4. REFERENCIAS

Aleksandrova O.A., Medvedeva E.I., Kroshilin S.V. y Markov D.I. (2022). self-preserving behavior of young muscovites: attitudes, practices, problems of implementation // Problems of Social Hygiene. *Public Health and History of Medicine* (30), P. 949-955. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2022-30-s1-949-955>

Вы точно человек? (s.f.). КиберЛенинка. <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-fizkulturno-sportivnaya-deyatelnost-molodezhi-v-usloviyah-dosuga-v-aspekte-sotsiologicheskogo-analizaç>

Belošević, M. y Ferić, M. (2022c). Contribution of Leisure Context, Motivation and Experience to the Frequency of Participation in Structured Leisure Activities among Adolescents. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(2), 877. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020877>

Bibilashvili, K., Undilashvili, A., Balamtsarashvili, T. y Phagava, H. (2022). Indicators of Physical Activity in the Youth. *Georgian Medical News*, (325), 7-12.

Bravo, A. E. R., De Juanas Oliva, Á. y Castilla, F. J. G. (2020). Effect of Physical-Sports Leisure Activities on Young People's Psychological Wellbeing. *Frontiers In Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951>

- Cabanas-Sánchez, V., Izquierdo-Gómez, R., García-Cervantes, L., Castro-Piñero, J., Conde-Caveda, J. y Veiga, Ó. L. (2018). Environmental correlates of total and domain-specific sedentary behaviour in young people. the UP&DOWN study. *European Journal of Sport Science*, 19(5), 696-706. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1551425>
- David, I., Wegner, L. y Majee, W. (2023). "We Want to See Youth That Would Be Better People Than Us": A Case Report on Addressing Adolescent Substance Use in Rural South Africa. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 20(4), 3493. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043493>
- Del Castillo López, F. G., Martínez, J. T., Soler, I. R. y Del Castillo Rodríguez, J. A. G. (2024). Lifestyles of Spanish university students during the 2020 COVID-19 lockdown. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9313896>
- Fearnbach, S. N., Martin, C. K., Heymsfield, S. B., Staiano, A. E., Newton, R. L., Garn, A. C., Johannsen, N. M., Hsia, D. S., Carmichael, O., Ramakrishnapillai, S., Murray, K., Blundell, J. y Finlayson, G. (2020b). Validation of the Activity Preference Assessment: a tool for quantifying children's implicit preferences for sedentary and physical activities. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01014-6>
- García, J. M., Garzón, P. C. y Blasco, A. Q. (2023). ¿Influyen las características del entorno en los comportamientos activos de las personas jóvenes? *Tándem: Didáctica de la educación física*, (81), 44-52.
- García, J., & Suárez, M. J. (2019). Organised and non-organised after-school physical activity among children in Spain: The role of school-related variables. *European Sport Management Quarterly*, 20(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/16184742.2019.1594329>
- Huang, W., Shi, X., Wang, Y., Li, X., Gao, P., Lu, J. y Zhuang, J. (2021). Determinants of student's physical activity: a 12-month follow-up study in Ningxia province. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10525-1>
- Ivashova, V., Tufanov, E., Кравченко, I. B., Shmatko, O. y Yurchenko, S. G. (2022). Preferences for physical education and sport activities among the young people on university campus. *Journal Of Pharmaceutical Negative Results*, 947-952. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.s06.126>
- Kadavasal, P. V. y Watson-Thompson, J. (2022). Examining PLAY to Increase Levels of *Physical Activity Among Youth During Leisure Time*. *Behavior And Social Issues*, 31(1), 215-233. <https://doi.org/10.1007/s42822-022-00090-6>
- Kepper, M. M., Staiano, A. E. y Broyles, S. T. (2022). The potential for bias across GPS-Accelerometer combined wear criteria among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5931. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105931>

- Lee, N., Kim, J., Shin, Y., Eom, H., Kim, M., Kyeong, S., Jung, Y. H., Min, S., Kwon, J. H. y Kim, E. (2020). Choice of Leisure Activities by Adolescents and Adults with Internet Gaming Disorder: Development and Feasibility Study of a Virtual Reality Program. *JMIR Serious Games*, 8(4), e18473. <https://doi.org/10.2196/18473>
- Madrona, P. G., Aguilar-Jurado, M. Á., Honrubia-Montesinos, C. y Sánchez, G. F. L. (2019c). Physical activity and health habits of 17- to 25-Year-Old young people during their free time. *Sustainability*, 11(23), 6577. <https://doi.org/10.3390/su11236577>
- Novoa, J., De-Juanas, Á., Hossein, H. y Díaz-Esterri, J. (en prensa). Patrones de participación: actividad física-deportiva, ocio saludable y usos del tiempo libre en la juventud. Cauriensia. *Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*.
- Pashchenko, L. G. (2022). Independent physical culture and sports activity of youth in leisure conditions in the aspect of sociological analysis. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury*, 2022(7), 47-49.
- Pesola, A. J., Hakala, P., Berg, P., Ramezani, S., Villanueva, K., Tuuva-Hongisto, S., Ronkainen, J. y Laatikainen, T. E. (2020). Does free public transit increase physical activity and independent mobility in children? Study protocol for comparing children's activity between two Finnish towns with and without free public transit. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8385-6>
- Poliakov, SI (2022). Estilos de vida de los jóvenes de Kaliningrado. *Región Báltica*, 14 (3), 129-144. <https://doi.org/10.5922/2079-8555-2022-3-7>
- Puchalska-Sarna, A., Baran, R., Kustra, M., Pop, T., Herbert, J. y Baran, J. (2022d). The level and factors differentiating the physical fitness of adolescents passively and actively resting in South-Eastern Poland—A pilot study. *Children (Basel)*, 9(9), 1341. <https://doi.org/10.3390/children9091341>
- Quarmby, T., Sandford, R. y Pickering, K. (2018b). Care-experienced Youth and Positive Development: An exploratory study into the value and use of leisure-time activities. *Leisure Studies*, 38(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/02614367.2018.1535614>
- Robert, Gw. (2022). Validez y utilidad de los rastreadores de actividad física portátiles para el consumidor para controlar el gasto energético y el sueño de la actividad física en condiciones de vida libre en niños de 5 a 12 años. *REPORTERO NIH*.
- Sanguino, W. O., Eugenio, B. C., Portilla, J. F. A., Silva, J. F. y Gamboa, J. O. H. (2022). Vía Activa y Saludable: Estrategia Formativa de Hábitos de Vida para el Desarrollo de la Aptitud Física y Promoción de la Salud. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 1-17.
- Scurt, M. D., Balint, L. y Mijaică, R. (2022). Improving body mass index in students with excess weight through a physical activity programme. *Children (Basel)*, 9(11), 1638. <https://doi.org/10.3390/children9111638>
- Song, Y., Yoon, Y. J., Lee, H. J., Kim, Y. S., Spence, J. C. y Jeon, J. Y. (2021). Development of a 24-Hour Movement Behavior Questionnaire for Youth: Process and Reliability testing.

*Journal of Nutrition Education and Behavior*, 53(12), 1081-1089.  
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2021.08.012>

Sports interests of polish academic youth: Analysis of selected trends in the marketing aspect of business operations. (2020). *Journal of Physical Education and Sport*, 2020(2).  
<https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s2168>

St Pierre, C., Guan, W., Merrill, J. y Sacheck, J. M. (2022). Urban Youth Perspectives on food insecurity during the COVID-19 Pandemic: Evidence from the coaches Study. *Nutrients*, 14(3), 455. <https://doi.org/10.3390/nu14030455>

Swierad, E. M., Benson, L. R. y Williams, O. (2021). Creating a Scalable Physical Activity Breaks Resource Through the Multisensory Multilevel Health Education Model: H.Y.P.E. The Breaks! *Health Promotion Practice*, 22(1\_suppl), 101S-110S.  
<https://doi.org/10.1177/1524839921996348>

Vale, R. F., De Juanas Oliva, Á. y Lima, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 49. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2018.31.04](https://doi.org/10.7179/psri_2018.31.04)

Wium, N. y Säfvenbom, R. (2019). Participation in Organized Sports and Self-Organized Physical Activity: associations with developmental factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 585. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040585>

Wilson, O. W. A., Whatman, C., Walters, S., Keung, S., Enari, D., Rogers, A. M., Millar, S., Ferkins, L., Hinckson, E., Hapeta, J., Sam, M. y Richards, J. (2022). The Value of Sport: Wellbeing Benefits of Sport Participation during Adolescence. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(14), 8579.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph19148579>

Wójcik, Z. (2022). Wrestling in the Association of Folk Sport Teams (LZS) in Warmia and Mazury (1964–1975). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 5(1), 55-75.  
<https://doi.org/10.16926/sit.2022.01.03>

# **BASES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS Y EJEMPLOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA**

Adrián Segura-Robles<sup>1</sup>  
Manuel García-Alonso<sup>2</sup>  
Javier Molina Frías  
Moussa Boumadan-Hamed<sup>3</sup>

## **1. INTRODUCCIÓN**

La inteligencia artificial (IA) ha llegado para quedarse. Estos dos últimos años, este tipo de sistemas han supuesto una revolución en todos los niveles. Pero ¿qué son en realidad las inteligencias artificiales? Por un lado, tenemos autores que las definen como aquellas tecnologías centradas en la resolución de problemas a través del aprendizaje automático y haciendo uso de redes neuronales (Wang, 2019). Por otro, la definen como máquinas o programas capaces de imitar el pensamiento humano en sus distintas fases (Klontzas et al., 2023).

Sin duda, la IA es un fenómeno presente que no podemos obviar, ni a nivel social ni a nivel educativo. Si este tipo de herramientas sigue evolucionando al mismo ritmo que el actual, no tardarán mucho en formar parte de nuestras vidas de una manera más profunda de la que ya lo hacen. Por eso es necesario que, como docentes o futuros docentes, vayamos conociendo las potencialidades y ventajas de este tipo de tecnología directamente en el aula.

### **1.1. Conceptos básicos en IA**

Antes de profundizar en otros aspectos y potencialidades de la IA, debemos conocer algunos conceptos clave como el de redes neuronales, entrenamiento de redes, procesamiento

---

<sup>1</sup> Universidad de Granada

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Madrid

de lenguaje natural y prompts. No se pretende en este capítulo hacer una reflexión profunda sobre estos términos, sino que los lectores tengan un conocimiento básico del funcionamiento de estas.

- Redes neuronales: este tipo de concepto es una parte fundamental de la IA y del aprendizaje automatizado. Estas redes buscan simular el funcionamiento biológico de las neuronas a través de distintas capas de entrada y salida (como impulsos nerviosos). Toda red neuronal tiene una capa de entrada donde recibe los datos y una capa de salida donde obtenemos un resultado final, entre medias, se encuentran capas denominadas ocultas (ya que no sabemos qué datos entran o salen de manera predefinida). Cuando se unen muchas de estas capas ocultas se pueden configurar (o entrenar) para distintos propósitos.
- Entrenamiento de redes neuronales: como se menciona en el apartado anterior, las redes neuronales necesitan ser entrenadas para el propósito que queramos conseguir. Con este entrenamiento se busca ajustar la importancia de la información que entra en las neuronas ocultas para la obtención de los resultados eficientes. Una vez que este peso se ajusta de manera correcta podemos hablar de que la IA ha sido entrenada y puede realizar su trabajo, se ha producido un “aprendizaje automatizado”.
- Procesamiento del lenguaje natural (PLN): es el campo de la inteligencia artificial que se centran en comprender el lenguaje humano y en investigar su procesamiento por las máquinas.
- Prompt: son las instrucciones que se le da a una IA con el objetivo de obtener un resultado, ya sea en formato texto o cualquier otro medio. Los prompts son una herramienta fundamental cuando trabajamos con IA, pueden ser desde preguntas o instrucciones sencillas hasta reflexiones complejas. La habilidad de la persona para generar prompts eficientes es una herramienta fundamental para generar respuestas precisas y útiles.

## **1.2. Ventajas de la IA para la sociedad del conocimiento**

Una vez visto los conceptos clave, podemos reflexionar sobre las aportaciones de la IA a la sociedad actual. Entre las más relevantes, sobre todo a nivel empresarial, podemos destacar las siguientes (Russell et al., 2022):

- Fomenta la automatización de tareas
- Capacidad para procesar una cantidad relevante de información: en concreto, este aspecto evoluciona extremadamente rápido, habiendo hoy en día inteligencias artificiales capaces de procesar libros de 300 páginas de manera instantánea.
- Fomenta la creatividad o los procesos de brainstorming
- Aumenta la precisión de los resultados

Es cierto que la mayoría de las ventajas que se plantean, o al menos las actuales, están enfocadas desde una perspectiva empresarial, orientada al aumento de beneficios a corto y medio plazo. Pero, este tipo de herramientas tiene potencialidades en todos los ámbitos, desde la medicina, la astronomía, el marketing, etc.

### **1.3. Ética y uso de la IA**

Junto a la llegada de la IA se han venido secuenciando distintos debates éticos y legales sobre su uso. Aunque la explosión de este tipo de sistemas se ha dado en los últimos años, la IA lleva utilizándose desde hace mucho, en la mayoría de los casos a nivel empresarial o de seguridad nacional. Para Gordon (2023), tras una revisión del desarrollo histórico de la IA y su uso en contextos reales, la ética en su uso se ha visto comprometida de distintas maneras a lo largo de la historia reciente, por ejemplo:

- El software para tomar decisiones jurídicas en Estados Unidos, demostró un sesgo hacia personas afroamericanas, denegándoles de manera automática la semilibertad por riesgo de reincidencia.
- Las IA de los bancos para conceder créditos basado en la solvencia también mostro un sesgo racial importante.
- Cuando los sistemas se han utilizado para la contratación de personal, el sesgo racial vuelve a aparecer junto a un sexo de género también significativo

Debemos recordar que las IA son entrenadas, en la mayoría de las ocasiones con datos generados por humanos por lo que la mayoría de los sesgos como prejuicios pueden trasladarse con facilidad al mundo digital.

Por último, otro de los problemas con las nuevas IA es el entrenamiento con datos masivos que se están haciendo hoy en día y en el debate de la privacidad y derechos de autor que tienen. Muchas inteligencias artificiales son capaces de generarte un poema o una imagen con estilos muy concretos porque han sido entrenadas con información pública pero privada en sus derechos de uso (Cheng et al., 2022). Además, la mayoría de políticas de las empresas de IA indican que todos los prompts utilizados por los millones de usuario son recogidos y analizados con "el único objetivo" de mejorar el procesamiento de sus IAs.

## **2. IA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Como hemos visto en el apartado anterior, la IA ha entrado en todos los niveles de la sociedad del conocimiento. Por tanto, es innegable la influencia que está teniendo y tendrá a nivel educativo. Cuando queremos hacer uso de alguna herramienta, sobre todo las relacionadas con la tecnología, debemos conocer qué ventajas nos pueden aportar al proceso educativo. En este caso (Aparicio Gómez, 2023).

- Permite adaptar la experiencia de aprendizaje a las necesidades individuales del estudiante.
- Ayudar a identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante y ofrecer intervenciones personalizadas para mejorar su aprendizaje.
- Pueden generar informes detallados sobre el desempeño de cada estudiante, identificar patrones y tendencias, y brindar a los educadores información valiosa para ajustar su enfoque pedagógico y ofrecer intervenciones personalizadas.

### 3. IA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS DE USO

En muchas etapas educativas podemos incluir la IA, y la de Educación Infantil no es un caso aislado. En este apartado, vamos a poner a prueba algunos ejemplos reales e ideas de uso de este tipo de herramientas. La información se va a dividir en prompt y resultado obtenido. Recordar que, aunque se proporcionen los Prompt concretos no se pueden replicar los mismos datos exacto que los generados en este capítulo.

#### 3.1. ChatGPT

Quizás una de las IA más importantes hoy en día en la creada por la empresa OpenAI, denominada ChatGPT, un potente procesador del lenguaje capaz de dar respuestas específicas y procesar todo tipo de datos. Aunque las posibilidades son infinitas, se proponen dos ejemplos de uso concretos.

#### 3.2. Como generador de ideas

En este caso, vamos a usar esta herramienta como un apoyo al proceso educativo. Vamos a generar propuestas ideas de trabajo para un aula de infantil de 5 años (tabla 1). Debemos tener en cuenta que si la respuesta no cumple nuestros criterios podemos modificar el Prompt o indicarle desde el botón *Regenerate* que nos elabore otra respuesta.

**Tabla 1**

*Ejemplo de uso de ChatGPT para el apoyo y la generación de ideas en EI.*

Prompt	Genérame 2 ideas para trabajar las partes del cuerpo con niños de 5 años y haciendo uso del aprendizaje basado en proyectos.
Resultado	
Aquí tienes tres ideas para trabajar las partes del cuerpo con niños de esa edad:	
1. "Mi Cuerpo Creativo":	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descripción del Proyecto: Invita a los niños a participar en un proyecto creativo donde explorarán diferentes partes del cuerpo y su funcionalidad.</li> <li>○ Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cada semana, elige una parte del cuerpo, como manos, pies, ojos, nariz, etc., y dedica tiempo a explorarla. Por ejemplo, en la semana de "Manos Creativas", pueden pintar con las manos, hacer manualidades, o cocinar una receta simple.</li> </ul> </li> </ul>

- Utiliza canciones y juegos interactivos para aprender sobre la función de cada parte del cuerpo. Por ejemplo, "Las Manos Arriba" para las manos, o "Juegos de pies" para los pies.
    - Al final del proyecto, organiza una pequeña exposición donde los niños muestren sus creaciones y compartan lo que han aprendido sobre diferentes partes del cuerpo.
2. "¿Cómo Funciona mi Cuerpo?":
- Descripción del Proyecto: Este proyecto se centra en explorar cómo funciona el cuerpo y cómo las diferentes partes trabajan juntas.
  - Actividades:
    - Divide el proyecto en varias unidades, cada una centrada en una parte del cuerpo o función específica, como el corazón, los pulmones, la boca, los músculos, etc.
    - Cada unidad puede incluir actividades prácticas, como construir un modelo simple del corazón con materiales reciclados, simular la respiración con pajitas y globos, o experimentar con alimentos saludables para comprender la importancia de la nutrición.
    - Fomenta la participación activa de los niños a través de juegos y preguntas abiertas, como "¿Qué sucede cuando corres?" o "¿Cómo puedes cuidar tus dientes?".

### 3.2.1. Como generador de recursos

La habilidad de esta IA para generar textos no sólo puede ser utilizada como apoyo al proceso educativo, sino que puede ser utilizada también como generadoras de recursos de alto valor. En este caso, podemos generar un recurso de texto (cuento, canción, poemas, etc.) siguiendo unos criterios establecidos, pero, vamos a ver qué ocurre cuando intentamos seguir interactuando con la IA después de un resultado anterior (tabla 2).

**Tabla 2**

*Ejemplo de uso de ChatGPT para el apoyo y la generación de ideas en EI.*

<b>Prompt</b>	Siguiendo la propuesta de Mi cuerpo creativo anterior, compón una canción para poder llevarla a cabo con los niños.
<b>Resultado</b>	
<p>Claro, aquí tienes una canción simple y pegajosa que puedes utilizar en el proyecto "Mi Cuerpo Creativo" con niños de 5 años:</p> <p style="text-align: center;"><b>Título: "Mi Cuerpo es un Tesoro"</b></p> <p>Verso 1: Mi cuerpo es un tesoro, voy a explorar, Con mis manos y mis pies, voy a crear. Mis ojos brillan como el sol, Y mi nariz huele a una flor en un jardín en pleno sol.</p> <p>Estribillo: (¡Toca tus manos, tus pies y tu nariz!) Mi cuerpo es único, y es genial así. (¡Muéstrame cómo puedes moverte!) Vamos a aprender y jugar, ¡sígueme!</p> <p>Verso 2: Mis oídos escuchan música y más, Mi boca sonríe, ¡qué felicidad! Mis piernas me llevan por doquier, ¡Y mi corazón late fuerte, puedes oírlo bien!</p> <p>Estribillo: (¡Toca tus oídos, tu boca y tu corazón!) Mi cuerpo es único, y es genial así. (¡Muéstrame cómo puedes moverte!) Vamos a aprender y jugar, ¡sígueme!</p> <p>Verso 3: Mis dedos pueden pintar un arcoíris brillante, Y con mis rodillas puedo dar un gran salto emocionante. Así que, con alegría en mi ser, ¡Voy a explorar y aprender con poder!</p>	

Estrillo: (¡Toca tus dedos, tus rodillas y salta!) Mi cuerpo es único, y es genial así. (¡Muéstrame cómo puedes moverte!) Vamos a aprender y jugar, ¡sígueme!

Como vemos, el hecho de poder interactuar con la IA es bastante relevante ya que puede ser usado para indagar en conceptos pocos claros, para concretar ideas entre otras muchas posibilidades.

### 3.3. DALL-E

Desde una perspectiva artística, y con el objetivo de aprovechar los estudios e inversiones realizadas en ChatGPT, la empresa OpenAI pone a disposición de los usuarios una IA centrada en la creación de imágenes, igual de potente que ChatGPT. Aunque actualmente es de pago, un acuerdo con Microsoft permite a todos los usuarios probarla y generar imágenes de manera gratuita (<https://www.bing.com/create>). En el siguiente ejemplo (tabla 3) vamos a generar distintas propuestas para la portada de una canción titulada Mi Cuerpo es un Tesoro.

**Tabla 3**

*Ejemplo de uso de Dall-E para el apoyo y la generación de ideas en EI.*

<b>Prompt</b>	Genérame una portada para una canción infantil titulada Mi Cuerpo es un Tesoro.
<b>Resultado</b>	
	

Otra de los aspectos relevantes es que es capaz de simular estilos de dibujo de todo tipo, siempre que se lo indiquemos expresamente (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Ejemplo de uso de Dall-E para el apoyo y la generación de ideas en EI.*

<b>Prompt</b>	Genera un póster estilo Disney Pixar para una canción infantil titulada Mi Cuerpo es un Tesoro
<b>Resultado</b>	
	

En este caso, Dall-E tiene una limitación importante, no es capaz de generar imágenes manteniendo la información anterior, sobre todo para crear historias enlazadas para usarlas como apoyos visuales de cuentos. Hay algunos trucos o consejos para evitar esto, pero sólo están habilitados en las versiones de pago de ChatGPT. Al ritmo que avanzan estas IA seguramente, a fecha de publicación de este capítulo ya sea posible realizar esta acción y otras nuevas que no si quiera nos hemos planteado.

### **3.4. Otras IA**

El mundo de las IA no se limita a la empresa OpenAI (dueña de las propuestas anteriores) sino que, debido al auge y generalización de la misma han surgido otras opciones bastante interesantes en el mercado. Por nombrar algunas más (existen cientos), se hace una pequeña descripción de dos IA también relevantes para el ámbito educativo y de uso gratuito (pero no ilimitado).

#### **Midjourney**

Es otra de las IA (<https://www.midjourney.com/home>) más famosas para la creación de imágenes, como Dall-E. Actualmente se encuentra en fase beta y debe ser utilizada a través de su canal de la red social Discord. La interface es poco intuitiva, sobre todo para personas no

habitadas a usar esta red social. Respecto a su funcionalidad y potencia, actualmente es superior a Dall-E en lo que a la generación de imágenes realistas se refiere.

HayGen

Esta IA (<https://app.heygen.com>) quizás es de las más rompedoras en cuanto a funcionalidad hoy en día, saliéndose de lo que se nos ha enseñado que pueden hacer las IAs más actuales. Este software es capaz de editar videos con capacidades increíbles, desde crear avatares con una imagen estática hasta generar ediciones de video y audio profesionales. Quizás una de los aspectos más interesantes es la capacidad de traducir un video a cualquier idioma, modificando la pronunciación y manteniendo el timbre de voz original de la persona que habla. ¿Podemos imaginarnos a nuestros alumnos de infantil o primaria presentándose en perfecto inglés, turco o japonés?

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha visto en el capítulo las IAs son una tecnología con un gran auge y potencial de futuro (aunque lleva trabajándose en ella y usándose muchos años). Ha sido desde la irrupción de la empresa OpenAI cuando otras empresas han empezado a publicar de manera pública sus investigaciones y demostrándose el potencial real para el público en general de este tipo de tecnologías. Hasta hace relativamente poco, hemos estado haciendo uso de este tipo de tecnología sin saberlo (reconocimiento facial en redes sociales, reconocimiento de canciones, etc.) pero no ha sido hasta este último año cuando se han generalizado y perfeccionado para el público en general.

Respecto al ámbito educativo, las potencialidades son enormes, tanto para tareas de apoyo docente como para generar recursos interesantes adaptado todo tipo de etapas educativas. Debemos evitar, por tanto, la visión negativa actual que tienen la mayoría de docentes y estudiantes hacia este tipo de herramientas.

#### 5. REFERENCIAS

- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1-37.
- Aparicio Gómez, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Klontzas, M. E., Fanni, S. C., & Neri, E. (Eds.). (2023). *Introduction to artificial intelligence*. Springer.
- Russell, S. J., Norvig, P., Chang, M., Devlin, J., Dragan, A., Forsyth, D., Goodfellow, I., Malik, J., Mansinghka, V., Pearl, J., & Wooldridge, M. J. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach* (Fourth edition, global edition). Pearson.

- Gordon, J.-S. (2023). What Is Artificial Intelligence? En J.-S. Gordon, *The Impact of Artificial Intelligence on Human Rights Legislation* (pp. 15-28). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31388-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31388-2_2)
- Cheng, X., Su, L., Luo, X. (Robert), Benitez, J., & Cai, S. (2022). The good, the bad, and the ugly: Impact of analytics and artificial intelligence-enabled personal information collection on privacy and participation in ridesharing. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 339-363. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1869508>



# REENCANTO POR LA LITERATURA EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS

Manuel García Alonso<sup>1</sup>  
Adrián Segura Robles<sup>2</sup>  
Carmen Rodríguez Jiménez<sup>3</sup>  
Javier Molina Frías

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura de las grandes obras literarias de la humanidad, denominadas también como literatura clásica, parece estar recibiendo un rechazo por parte de adolescentes tal y como muestran algunas noticias (Zafra, 2022) y estudios (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2022). En estas publicaciones se manifiestan, entre otras dificultades, una grave crisis en la afición por la lectura desde los diez años, que la lectura es percibida como una forma de aislarse socialmente tanto por el tiempo invertido en la misma como por no formar de las conversaciones cotidianas. Esto puede deberse a que las grandes obras literarias de la humanidad son presentadas habitualmente de manera parcial para su estudio, reservando las obras completas a las élites intelectuales, partiendo de la idea de que son inaccesibles para aquellas personas que no tienen el nivel académico suficiente para interpretarlas adecuadamente y disfrutarlas.

Rafael Altamira (Cuestiones Obreras, 1914), hace más de un siglo, se oponía a estas ideas defendiendo que “el obrero necesita leer buenas novelas, buenos dramas y poesías” (p.69) y destaca que una de las formas de enseñanza que la masa obrera recibe con mayor interés son “las lecturas de obras maestras, científicas y literarias” (p. 78). En los años 80, personas de las barriadas de Verneda i la Pau y Sant Martí de Barcelona que se encontraban en proceso de alfabetización, o que nunca habían leído un libro, comenzaron a realizar encuentros leyendo, compartiendo y debatiendo de forma apasionada obras clásicas de la literatura universal. Estos fueron los orígenes de la actual Escola d’Adults de la Verneda-Sant Martí y los orígenes de las Tertulias Dialógicas Literarias (Flecha, 1997), recibiendo la atención de escritores como Miquel Siguán, José Saramago o Eduardo Galeano, y el reconocimiento de su impacto social a través

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia

<sup>2</sup> Universidad de Granada

<sup>3</sup> Universidad de Granada

de la literatura científica (Aubert et al., 2016; Gómez-Cuevas, 2022; Sánchez-Aroca, 1999). Este modelo dialógico está logrando que personas de todas las edades, independientemente de su nivel académico, estén disfrutando de la lectura de las mejores obras literarias de la humanidad.

## **2. TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS: ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO**

Las Tertulias Dialógicas Literarias han sido reconocidas internacionalmente como una de las Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), por lograr la mejora académica y la cohesión social en contextos muy diversos. Las personas que participan en esta acción educativa reflexionan críticamente sobre el mismo texto y su contexto, profundizan en sus interpretaciones e intensifican su comprensión lectora en más espacios, durante más tiempos y con más personas.

El aprendizaje de la lectura, como comparten Freire y Macedo (2005), no se reduce a un acto mecánico y descontextualizado, debe ser una apertura al dialogo sobre el mundo y con el mundo. La lectura dialógica (Soler-Gallart, 2001) pone el foco en la interacción dialógica como proceso intersubjetivo de leer y comprender. El interés está en las interacciones o diálogos respecto a un texto. Más allá de las interacciones intrasubjetivas entre la persona lectora y el texto, el centro del acto de significado se desplaza hacia a una interacción intersubjetiva entre diferentes personas en relación con el texto.

En coherencia con las teorías que consideran la intersubjetividad, las interacciones y el diálogo como generadores de aprendizaje, el modelo en el que se enmarca esta actuación educativa es el aprendizaje dialógico:

El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert et al., 2008, p. 167).

La elección de las mejores obras de la humanidad, para realizar tertulias dialógicas literarias ha sido ampliamente justificada por la literatura científica, que demuestra una mejora de resultados académicos (Flecha, 2015); mayor activación cerebral en las regiones que implican el lenguaje (Keidel et al., 2013); mejoras en las habilidades de alfabetización e inclusión social de niños y familias en entornos marginados (de Botton et al., 2014; García-Carrión, Girbés-Peco, & Gómez- Zepeda, 2015); mejora de habilidades lingüísticas como la lectura, la comunicación y la adquisición de nuevo vocabulario, así como en la actitud y motivación hacia la lectura en alumnos de primaria (Díez-Palomar et al., 2020; García-Carrión et al., 2020); la promoción del capital cultural de todas las personas (Torrás-Gómez, 2021); o la mejora del comportamiento

prosocial y el ajuste social de los adolescentes (Lenhart, 2023), entre otros. Además, el acceso a estos textos forma parte de los Derechos Humanos al recoger en su artículo 27.1 que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

### **3. REENCANTO POR LA LITERATURA EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS**

El CEIP España de Melilla comenzó a implementar *Tertulias Dialógicas Literarias* durante el curso académico 2021/2022, como parte del Proyecto de Agrupaciones de Centros Escolares para la Promoción de la Inclusión e Innovación Educativas “Caminando hacia una mejora educativa y social, basada en evidencias”, seleccionado por concurrencia competitiva por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Este centro educativo también ha sido seleccionado para participar en el programa de formación e innovación “HERMES: desarrollo profesional docente a través de estancias formativas durante el curso 2023-2024” de la Universidad de Granada con el proyecto “Tertulias Dialógicas Literarias para el alumnado de educación primaria: una aproximación al arte de dialogar sobre literatura”.

#### **3.1. Método**

En esta publicación se presenta un estudio de caso recogiendo las voces que surgen del alumnado de Educación Primaria después de tres cursos académicos aplicando Tertulias Dialógicas Literarias y el impacto que ha tenido tanto en la mejora académica como en la convivencia entre el alumnado.

Los instrumentos utilizados fueron un *grupo focal* con alumnado de Educación de Primaria en el que se recogían los resultados de mejora a nivel académico, personal y social. Los participantes en el grupo focal fueron cuatro niños y cuatro niñas, con una media de edad de 12 años, matriculados en sexto de Educación Primaria (EP).

El análisis de las respuestas se realiza mediante la selección de citas textuales de los participantes codificados con nombres ficticios, utilizando las categorías y subcategorías establecidas para realizar una reciente revisión sistemática de evidencias sobre las *Tertulias Dialógicas Literarias* para superar desigualdades sociales y educativas (Ruiz-Eugenio et al., 2023).

#### **3.2. Voces del alumnado de Educación Primaria**

El alumnado conoce la organización de esta actuación educativa en la que se escoge mediante la validez de argumentos y de manera democrática cuál será el próximo libro que se va a leer, el capítulo o número de páginas para cada sesión, la selección individual de las líneas

que se quieren compartir y los turnos de palabras atendiendo a los principios del aprendizaje dialógico dirigidos por un moderador.

### 3.2.1. Diálogo respetuoso e igualitario con una mayor participación del alumnado

El tiempo que se comparte durante la tertulia dialógica genera un clima de confianza interactiva y de pertenencia al grupo permitiendo expresar diferentes argumentos partiendo de la lectura con total libertad.

“A mí las tertulias me parecen geniales, porque así aprendemos mejor a leer, los niños se están atreviendo más, la gente ya... está empezando a sacar mejores temas... a veces nos quedamos toda la tertulia en un solo tema... a mí me gusta” (EP\_Ibra)

“Compartimos cosas del libro, algunas veces unos piensan de una manera, otros de otra manera y cada uno tiene su punto de vista” (EP\_Dina)

“Tú escuchas y tu mente ya empieza... puedes decir todo lo que tú quieras, no puedes equivocarte ni nada eso” (EP\_Hind)

“Lo que más me gusta es que se respetan las palabras que dicen los demás, porque, por ejemplo, si una compañera mía habla y el otro también habla, pues yo no lo entiendo” (EP\_Yasi)

### 3.2.2. Reconocer la inteligencia cultural de los otros como fuente de aprendizaje

La inteligencia cultural abarca la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: inteligencia académica, inteligencia práctica e inteligencia comunicativa. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás (Flecha, 1997, p.35).

“A mí lo que más me gusta de las tertulias es cuando alguien saca un tema y sabemos cosas nuevas que a la gente les interesa, a nosotros no nos interesa, pero ellos les sacan un interés que después a ti te interesa.” (EP\_Alad)

“Si yo estoy aprendiendo no solo yo estoy aprendiendo, otros también están aprendiendo y vamos avanzando, en nuestra memoria, cada vez aprendiendo muchas cosas, estamos dando cada vez un paso más grande hacia adelante”. (EP\_Adam)

### 3.2.3. Superar prejuicios sobre el gusto por la literatura clásica universal

El alumnado no solo muestra un gusto por la literatura clásica universal, sino que además demandan a sus familiares estos libros y algunos manifiestan que se adelantan a la lectura para preparar con antelación la tertulia.

“Cuando hablamos de Las Metamorfosis de Ovidio me parecía muy interesante porque hablaba de muchos dioses y yo quería saber cómo son esos dioses, a ver qué opinan de ellos, qué hacen [...] los busqué en la biblioteca, en la librería, de viaje por Barcelona, de viaje por Madrid y no estaba” (EP\_Alad). “Es exclusivo, nada más que para gente VIP [risas]” (EP\_Yous).

“Yo, de verdad quería leer Las Metamorfosis de Ovidio, porque cuando el profesor dijo eso y yo, pues yo ya quería leerlo, lo quería leer entero. Cuando llegué a mi casa le pregunté a mi padre si me lo podía comprar y me dijo: pues a ver si algún día te lo puedo comprar” (EP\_Dina).

“Cuando leíamos Romeo y Julieta era tan interesante que no podía aguantar a leerlo en la clase, tengo el libro en mi casa y leía siempre algunas páginas antes que todos. Mi compañero me decía: cómo puedes leer tan rápido. Cuando hacíamos tertulia yo solo estaba repasando porque ya me lo había leído todo” (EP\_Alad)

#### 3.2.4. Promover una autoimagen positiva como aprendiz, lector y seguro de sí mismo

El alumnado no solo valora la lectura de las mejores obras de la humanidad, sino que se ve más capaz conforme avanza en su repertorio lector demandando nuevos retos y confiando en los demás en caso de encontrar alguna dificultad:

“Yo pienso que los libros que estamos leyendo ahora, como llevamos desde cuarto haciéndolo nos parecen fáciles y como todas las personas se tienen que poner un reto en su vida, pues yo pienso que tendríamos que tener libros más difíciles” (Ayoub)

“Ahora sabemos muchas cosas y necesitamos libros más difíciles. Una vez que hemos entendido cómo son las tertulias, necesitamos leer y... sí, libros más complicados.” (EP\_Yasi)

“Me gustaría mucho leer Las Metamorfosis de Ovidio. Solo el nombre, ya te da ganas de leerlo. Es complicado, pero a mí me gustaría leerlo porque así voy aprendiendo cosas nuevas. Si no entiendo algo, el profe ya está para explicármelo y mi compañero también está para explicármelo. Así todos los días aprendo algo nuevo” (EP\_Hind)

#### 3.2.5. Cambios positivos en la actitud hacia la lectura

El alumnado que se enfrenta por primera vez a un texto completo con calidad literaria tiene dudas respecto a sus propias capacidades. No obstante, conforme avanza en la lectura mediante tertulias dialógicas y disfruta de las mismas no quiere que se acabe:

“Cuando el profe dijo vamos a leer Romeo y Julieta y vi tantas páginas dije uff, no me la acabo ni en un año, yo misma dije son muchísimas páginas, pero conforme iba leyendo me encantaba. O sea, me encantaba leer, me encantaba expresarme, opinar y cuando ya llegó el último día y se acabó yo no quería que se acabara”. (EP\_Hind)

“Tú ves que un libro tiene muchas páginas y dices esto no me lo voy a leer, pero después, cuando lo lees, te parece interesante, divertido... Cuando se acaba dices yo no me lo quería acabar, porque a mí me pasa lo mismo que a ella, el día que se acabó pues no me gustó nada” (EP\_Ayub)

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados muestran la mejora académica, personal y social del alumnado que realiza Tertulias Dialógicas Literarias de manera continuada en un centro de Educación Primaria. Esta publicación muestra cómo se generan espacios de aprendizaje mediante un diálogo respetuoso

e igualitario con una mayor participación del alumnado; el reconocimiento de la inteligencia cultural de los otros como fuente de aprendizaje; la superación de prejuicios sobre el gusto por la literatura clásica universal; la promoción de una autoimagen positiva como aprendiz, lector y seguro de sí mismo; y cambios positivos en la actitud hacia la lectura. Por tanto, sería recomendable que los autores de noticias y de investigaciones que consideren una pérdida del gusto por la lectura y un rechazo hacia las obras clásicas en el público adolescente, tengan en cuenta estos modelos educativos que llevan décadas logrando el efecto contrario en personas de todas las edades y lugares.

## 5. REFERENCIAS

- Altamira, R. (1914). *Cuestiones Obreras*. Prometeo.
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabre, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí adult school: a reference for neighborhood popular education. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32.
- De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1. ed). Ed. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2022). Jóvenes y lectura: estudio cualitativo y propuestas [Archivo PDF]. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2022/01/Jovenes-y-lectura.pdf>
- García-Carrión, R., Girbes-Peco, S., & Gómez-Zepeda, G. (2015). Promoting children's academic performance and social inclusion in marginalized settings. *World education research yearbook 2015*, 30.
- Gómez Cuevas, S., & Valls Carol, R. (2022). Social Impact from Bottom-up Movements: the Case of the Adult School La Verneda-Sant Martí. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3).
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913-919. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.03.011>
- Lenhart, J., Richter, T., Appel, M., & Mar, R. A. (2023). Adolescent leisure reading and its longitudinal association with prosocial behavior and social adjustment. *Scientific Reports*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35346-7>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>

- Sánchez-Aroca, M. (1999). Voices inside schools-La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69(3), 320-336.
- Soler-Gallart, M. (2001). *Dialogic Reading: A New Understanding of the Reading Event*. Harvard University.
- Torras-Gómez, E., Ruiz-Eugenio, L., Sordé-Martí, T., & Duque, E. (2021). Challenging Bourdieu's Theory: Dialogic Interaction as a Means to Provide Access to Highbrow Culture for All. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211010739>
- Zafra, I. (30 de marzo de 2022). "No me gustan los libros": ¿y si los institutos contribuyen a que los alumnos dejen de leer por la forma en que se enseña literatura? *El País*. <https://elpais.com/educacion/2022-03-13/no-me-gustan-los-libros-y-si-los-institutos-contribuyen-a-que-los-alumnos-dejen-de-leer-por-la-forma-en-que-se-ensena-literatura.html>



# INNOVACIÓN DOCENTE. METODOLOGÍA DE PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Damarys Roy Sadradín<sup>1</sup>  
Carolina Chacana<sup>2</sup>  
Juan Pablo Catalán Cueto<sup>3</sup>  
Alejandro Pérez Carvajal<sup>4</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

La innovación educacional se ha convertido en tema de discusión y debate en los últimos años, teniendo como telón de fondo el escenario de cambio de paradigma en educación, en el que hemos transitado desde el Conductismo en la instrucción hacia Constructivismo, hasta llegar el Conectivismo, el cual en la era digital es el aprendizaje efectivo el cual se basa en la habilidad de establecer conexiones y colaborar en redes dinámicas de información, donde la importancia de desarrollar conexiones significativas en un mundo interconectado y la distribución del conocimiento en la enseñanza virtual (Siemens, 2004); En la actualidad hemos transitado de la clásica clase expositiva a modalidades participativas presenciales y virtuales como el ABP o de índole colaborativas como STE/STEAM. En este sentido, la determinación de cuándo y cómo se está innovando tiende a estar sujeta al impacto que las acciones puestas en práctica consiguen en relación con el contexto real en que se encuentran. En tal sentido, la conformación de un programa de trabajo académico centrado en la innovación deberá buscar nuevos espacios y dinámicas metodológico-evaluativas que guarden estricto sentido con el perfil del egresado que se quiere desarrollar, pertenezca éste o no al ámbito educacional.

---

<sup>1</sup> Universidad Andrés Bello.

<sup>2</sup> Universidad Andrés Bello.

<sup>3</sup> Universidad Andrés Bello.

<sup>4</sup> Universidad Andrés Bello.

Diversos autores han buscado determinar y caracterizar la innovación docente y sus distintos matices: Angulo (1994), Smith (2003), Gimeno (2012), Zabalza (2012) y Salinas (2015), Villa et al. (2007, 2012, 2014 y 2016); todos ellos concuerdan en que la innovación estimula y propicia transformaciones tanto en contextos y prácticas como en los individuos, actuando como catalizador de cambios profundos en aspectos tan trascendentales como lo son la cultura institucional, instalando competencias en los sujetos innovadores asociadas a la creatividad, a la reflexión, a la participación, colaboración y por supuesto a la proyección.

Como mencionan Ramírez & Valenzuela (2017), la innovación en el campo educacional requerirá para su éxito del trabajo colaborativo, ya que, si bien un sujeto por sí mismo posee la capacidad de innovar, es altamente probable que alcance mayor y más velozmente el éxito cuando realice un proceso constructivo en conjunto con un equipo interdisciplinario o multidisciplinario que comparta su visión y adhieran a objetivos comunes. Esta idea de la colaboración en los procesos de innovación es replicable y escalable a nivel de instituciones, en cuanto la proporcionalidad de éxito en innovación se vislumbrará más cercana si existe interacción con otras organizaciones.

El objeto de estudio es en un programa de magister en Docencia para la Educación Superior (MDS) se imparte en la facultad desde el año 2001 y que luego de algunos ajustes de innovación curricular se definió cerrar los procesos formativos a través de la asignatura de Proyecto de Innovación Docente (PID) considerando que el ejercicio de la docencia en educación superior, es inminentemente teórico-práctico y, por tanto, sus asignaturas y reformulación de dicho programa de estudios, se va haciendo cargo de promover y concretar aspectos de la innovación educativa en contextos de educación superior. Esta asignatura integradora, reflexiva y práctica corresponde a la actividad final de graduación del magíster, evidenciando todos los resultados de aprendizaje del perfil de egreso. Se centra en el diseño e implementación de una propuesta de innovación pedagógica en alguna de las áreas disciplinar de los integrantes de la actividad final, a partir de la identificación de necesidades y problemáticas levantadas de su propia práctica docente, investigando y proponiendo acciones pertinentes y viables, sustentadas en la incorporación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del magíster para ponerlos al servicio de acciones concretas en escenarios profesionales reales y con ello mejorar su desempeño en correspondencia con las líneas de desarrollo del programa: aprendizaje activo en el contexto de educación superior y competencias docentes para la implementación de actividades curriculares centradas en el estudiante.

El proyecto de innovación docente se desarrolla de manera grupal en el contexto de desempeño profesional del estudiante, contemplando las siguientes fases: detección de un problema o necesidad del contexto profesional, diseño de la propuesta, elaboración de los productos que implica la propuesta, implementación y evaluación de la misma, considerando una instancia de devolución en el contexto de desarrollado como también, una instancia previa de toma de conocimiento y aceptación de la institución en que se llevará a cabo la innovación. Durante todo el proceso el estudiante trabaja bajo la guía y orientación de un profesor del

Programa. Esta actividad curricular culmina con la entrega de un informe y la defensa oral del Proyecto desarrollado frente a una comisión, lo que constituye el examen para obtener el grado de magíster.

La asignatura se orienta hacia el desarrollo de los siguientes resultados de aprendizaje:

RA1: Implementar ambientes y estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, en diversos escenarios formativos de la educación superior utilizando recursos didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes.

RA2: Diseñar actividades curriculares, propias de su área disciplinar, considerando el análisis de las características y necesidades formativas de los estudiantes, así como los requerimientos y los marcos normativos en educación superior.}

RA3: Evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior, orientando la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad del proceso formativo y la diversificación de las estrategias docentes.

RA4: Reflexionar sobre su práctica docente teniendo como referente la centralidad en el estudiante y el análisis de la diversidad en las aulas universitarias, con la finalidad de mejorar de forma continua la enseñanza y sus resultados.

El PID, promueve la reflexión en función de sus experiencias profesionales e invita a los estudiantes a dejar evidencia de sus experiencias innovadoras en el aula de Educación Superior, discutiendo las tendencias en torno a las políticas educativas, la importancia del aprendizaje, los proyectos curriculares innovadores y su congruencia con el contexto inmediato. Se busca así, la contribución de trabajos que favorezcan un acercamiento al análisis crítico respecto de los modelos de formación, los procesos de rediseño curricular, procesos innovadores en el aprendizaje y la evaluación para la toma de decisiones en el aprendizaje de las aulas universitarias en los contextos de la Educación del Nivel Superior Chileno. Según Arteaga et al. (2015), mencionan que el docente universitario del siglo XXI, debe enfrentarse a un espacio de incertidumbre, complejo, en busca la novedad articulada con el saber, evidenciando problemas y necesidad prácticas y significativas, lo que obliga a utilizar métodos que promueven la activación de la motivación por la innovación.

Cabe señalar que, en función de la innovación del diseño curricular y su impacto en el medio, se experimentó un proceso de transición hacia una lógica de proyecto como actividad final, para lo cual la asignatura previa de Taller de Reflexión de la Práctica Docente, que entrega los lineamientos para el análisis investigativo de los estudiantes en sus contextos profesionales, favoreciendo el determinar las problemáticas del quehacer docente mediante el análisis y reflexión de la gestión pedagógica en el acto didáctico. Lo anterior, se constituye en una actividad relevante que proporciona la base para el posterior desarrollo del PID.

La pregunta indagatoria que guía el estudio es ¿Cómo se evidencia el proceso de innovación docente en el Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello, a partir de su actividad final de graduación?

## **2. OBJETIVO**

Relevar la metodología de proyectos de innovación docente a través de las experiencias innovadoras del magíster en docencia para la educación superior.

## **3. METODOLOGÍA**

La metodología es de carácter cualitativa y corresponde a un diseño de estudio de caso, entendiendo este como el tipo de estudio que se centra en el análisis en profundidad de una determinada realidad en su contexto real (Yin, 2009). El foco está en la innovación docente en el programa de Magister en Docencia para la Educación Superior (MDS), correspondiente a la asignatura de Proyecto de Innovación Docente. La muestra es de tipo documental, constituida principalmente por la revisión de documentos, decretos de impartición del programa y las experiencias de innovación docente implementadas por los estudiantes.

El procedimiento de análisis se llevó a cabo a través de una matriz de análisis para graficar las experiencias de innovación en relación con sus líneas de desarrollo y subdimensiones a la que tributan, en porcentajes, cada una de ellas.

## **4. RESULTADOS**

En el decreto actual vigente innovado (DUN 2806, 2021), Proyecto de Innovación Docente, corresponde a la asignatura final del programa y a la actividad de graduación del mismo y es integradora en la medida que se deben evidenciar todos los resultados de aprendizaje del perfil de egreso. Se centra en el diseño e implementación parcial o total de una propuesta de innovación pedagógica, a partir de la identificación de necesidades y problemáticas de la propia práctica docente, investigando y proponiendo acciones pertinentes y viables, sustentadas en la incorporación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del magíster para ponerlos al servicio de acciones concretas en escenarios profesionales reales y con ello mejorar su desempeño en correspondencia con las líneas de desarrollo del programa: aprendizaje activo en el contexto de educación superior y competencias docentes para la implementación de actividades curriculares centradas en el estudiante. (DUN 2806, 2021)

Lo anterior, permite visualizar que la actividad final de Proyecto de Innovación se orienta a impactar en el contexto profesional real de los estudiantes de magíster para la mejora de la docencia en función del objetivo del programa referido a “Desarrollar competencias que les permitan ejercer docencia de calidad en contexto de educación superior...” (DUN 2806, 2021. Pág.2) Cabe señalar que el énfasis se pone en la implementación real de los proyectos, ya que en un período se dio la opción de implementarlo o validarlo mediante juicio de experto, lo cual implicaba que la mayoría de las veces sólo se validaba la propuesta, pero no se aplicaba el proyecto en términos prácticos en el contexto situado.

El desarrollo de procesos centrados en la investigación que tiende a procesos de constatación o diagnóstico se compensan en la estructura del trabajo final con la solicitud de una propuesta de mejora, la cual tiene una estructura y un formato preestablecido.

La detección y diagnóstico sustentado de problemáticas educativas reales, permitió la generación de propuestas de innovación articuladas y mejor diseñadas en cada uno de sus componentes, bajo la lógica de la metodología de investigación acción, acompañado esto de la mejora de la estructura y formato de proyecto del instructivo de Seminario de Grado.

**Tabla 1**

<b>Líneas de desarrollo</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Porcentaje Seminarios</b>
<b>Aprendizaje activo en el contexto de educación superior</b>	Diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la implementación efectiva del Currículo por competencias	13.2
	Diseño e implementación de procesos reflexivos para el mejoramiento de la docencia.	5.7
	Diseño e implementación de estrategias de enseñanza para los distintos estilos de aprendizaje.	4.7
	Evaluación del desempeño docente para una docencia de calidad.	3.8
	Diseño de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes en asignaturas críticas.	4.7
	Diseño e implementación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje activo.	17.0
	Diseño de estrategias para el fortalecimiento de ambientes de clases favorables para el aprendizaje.	3.8
	Diseño o rediseño de sistemas de evaluación para el aprendizaje significativo.	7.5
	Fortalecimiento de competencias docentes en el contexto del Aseguramiento de la Calidad e innovación.	14.1
	Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje con uso de tecnología.	20.8
	Diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en contextos inclusivos.	0.94
	Seguimiento de egresados para una docencia de calidad.	0.94

Programas de asignatura elaborados para lograr los resultados de aprendizaje contribuyendo al perfil de egreso.	1.9
<b>Competencias docentes para la implementación de actividades curriculares centradas en el estudiante</b>	
Rediseño o inserción curricular en programas de asignatura para una tributación efectiva al perfil de egreso.	0.94
	100

*Nota Creación de los autores*

Se puede apreciar, respecto de las líneas de desarrollo del Magister en Docencia para la Educación Superior, que la gran mayoría de los trabajos de proyectos de innovación docente realizados, se ubican en la línea de aprendizaje activo en el contexto de educación superior, concentrándose en algunas de las temáticas específicas que abarca esta dimensión. Del registro realizado, se desprende que un 97% de los seminarios, desarrollados en la modalidad de Proyecto de Innovación, corresponden a esta línea, mientras que sólo el 3% a la línea de Competencias docentes para la implementación de actividades curriculares centradas en el estudiante, que se vincula directamente a la elaboración o rediseño de programas de estudio y de planes de estudio en virtud de los perfiles de egreso.

Llama la atención el bajo porcentaje de interés que se evidencia en los estudiantes por trabajar propuestas de innovación orientadas al diseño de programas de estudio o al rediseño de estos, ya sea en su totalidad o a través de inserciones curriculares. Esta situación podría explicarse por el hecho de que este tipo de innovaciones son difíciles de implementar por encontrarse con objeciones o trabas desde instancias directivas o burocráticas de las instituciones a las que van dirigidas.

**Tabla 2**

<b>Aprendizaje activo en el contexto de educación superior</b>	
Subcategorías	%
Diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje con uso de tecnología.	21.4
Diseño e implementación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje activo.	17.5
Fortalecimiento de competencias docentes en el contexto de Aseguramiento de la Calidad e innovación.	14.5
Diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la implementación efectiva del Currículo por competencias.	13.6
Diseño o rediseño de sistemas de evaluación para el aprendizaje significativo.	7.8
Diseño e implementación de procesos reflexivos para el mejoramiento de la docencia.	5.8
Diseño e implementación de estrategias de enseñanza para los distintos estilos de aprendizaje.	4.9
Diseño de estrategias para el mejoramiento de los aprendizajes en asignaturas críticas.	4.9
Evaluación del desempeño docente para una docencia de calidad.	3.9
Diseño de estrategias para el fortalecimiento de ambientes de clases favorables para el	3.9

aprendizaje.	
Diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en contextos inclusivos.	0.9
Seguimiento de egresados para una docencia de calidad.	0.9

*Nota Creación de los autores*

En la tabla 2 se evidencia que la mayor cantidad de proyectos de innovación trabajados por los estudiantes, se enmarcan en la línea de desarrollo predominante Aprendizaje activo en el contexto de educación superior. El diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje usando tecnología, es la que predomina con un 21.4% del total, seguida por propuestas de estrategias para el aprendizaje activo con un 17.5% y proyectos orientados hacia el fortalecimiento de competencias docentes en el contexto del aseguramiento de la calidad con un 14.5 %. Seguido, están los proyectos referidos a la implementación efectiva del currículo por competencias con un 13.6% y con una diferencia de porcentaje más marcada, los proyectos de diseño o rediseño de sistemas evaluativos para el aprendizaje significativo con un 7.8%. Por tanto, las áreas de principal interés se concentran en las estrategias de enseñanza aprendizaje, ya sea con uso de tecnología de diversa índole o desde la perspectiva del aprendizaje activo. Luego está el fortalecimiento de competencias docentes como interés de innovación, lo cual se relaciona con los temas anteriores, que aun cuando se centran en las estrategias propiamente tal, confluyen en la finalidad de apuntar a una mejora de la docencia en las aulas de educación superior. Luego están los diseños o rediseños de sistemas evaluativos.

Como temas menos trabajados, están los estilos de aprendizaje, procesos reflexivos para el mejoramiento de la docencia y el trabajo hacia asignaturas críticas.

Las áreas menos trabajadas, en la línea de desarrollo, son la evaluación de desempeño docente, el ambiente de aprendizaje, la educación inclusiva y el seguimiento de egresados. De estos dos últimos temas sólo se ubicó un proyecto en cada caso.

## 5. CONCLUSIONES

A partir de todo lo expuesto, es posible apreciar que el MDS de la UNAB, ha construido procesos centrados en la innovación, aplicando cambios en la metodología, en la didáctica y en la evaluación, pero más aún en la relación que generan académicos y estudiantes, promoviendo una transformación en la dinámica asimétrica docente – estudiante, donde se dota de herramientas propicias a académicos y estudiantes para que a partir de la retroalimentación y su transversalidad consigan y consoliden un aprendizaje efectivo, significativo y real. Ya no se precisa solo de esa visión pragmática referida a la tecnología como el gran acto innovador, sino que la implementación en su contexto de realidad, situando la acción innovadora en una existencia y en un sentido de mayor veracidad y efectividad. Este esfuerzo innovador busca la conexión con las competencias del siglo XXI y una respuesta efectiva a nuestro real objetivo de desarrollo.

El desarrollo profesional, en contexto de docencia en educación superior, puede producirse de forma autónoma, pero indiscutiblemente es un proceso no aislado, es parte de un contexto educativo, espacio social y diverso en su cultura y prácticas que exige la interacción de todos los actores de la comunidad y, por tanto, el trabajo colaborativo es relevante como generador de aprendizajes, experiencias educativas, co-construcción de saberes, entre otros elementos complementarios entre si y que, sin duda, favorecen el desarrollo de la investigación e innovación como lo muestran las experiencias de innovación diseñadas e implementadas dentro del programa.

## 6. REFERENCIAS

- Arteaga, I. H., Pérez, J. C. A., & Luna, S. M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 135-151.
- DUN° 2806 (2021) Aprueba nuevo texto Programa de Magister em Docencia para la Educación Superior. Universidad Andrés Bello.
- Ramírez M., M.S. & Valenzuela G., J.R. (2017) Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad. Editorial Síntesis S.A.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. *Revista Internacional de Tecnología Instruccional y Aprendizaje a Distancia*, 2(1). Recuperado de [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Villa S., A. (2007) Modelo de Innovación de Educación Superior (MIES). Universidad de Deusto.
- Yin, Robert K. (2009) *Cainse Study Research*. Sage.

# INDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	7
2.	LA GAMIFICACIÓN EL AULA .....	11
3.	GRADOS DE CONEXIÓN A INTERNET Y COMPORTAMIENTOS EN RED EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....	17
4.	INDAGACIÓN COMO METODOLOGÍA: PROYECTOS, PROBLEMAS Y RETOS.....	29
5.	INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO: IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO DE LENGUAS37	
6.	IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	47
7.	USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET EN LA SOCIEDAD DIGITAL: PERFILES Y PERCEPCIONES EN JÓVENES ENTRE LOS 15 Y LOS 29 AÑOS. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES .....	53
8.	EL USO DE DILEMAS COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL .....	67
9.	CYBERBULLYING ENTRE IGUALES DESDE LA ÓPTICA DEL FUTURO DOCENTE. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN PARA SU PREVENCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	83
10.	COMPORTAMIENTOS EMERGENTES EN LA RED Y VARIABLES PSICOLÓGICAS ASOCIADAS .....	97
11.	EXPLORANDO LOS RUMBOS DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA REALIDAD VIRTUAL.....	109
12.	REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS BENEFICIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL OCIO DIGITAL .....	117
13.	BIENESTAR Y TIEMPO DE OCIO EN ADOLESCENTES ESCOLARES EXPUESTOS AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA .....	131
14.	ACTIVIDAD FÍSICA, OCIO Y GESTIÓN DEL TIEMPO LIBRE EN LA JUVENTUD.....	143
15.	BASES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS Y EJEMPLOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	153
16.	REENCANTO POR LA LITERATURA EN LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS.....	163
17.	INNOVACIÓN DOCENTE. METODOLOGÍA DE PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ....	171



ISBN: 978-84-1070-192-2

*Dykinson, S.L.*