

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 36 - DICIEMBRE 2024

El valor educativo de la Historia del Arte

La realidad de las aulas de Secundaria y Bachillerato

Educación para la paz en tiempos de guerra

Intervención educativa mediante microlearning y magia

Realidad Virtual y Aumentada en Formación Profesional

Innovaciones y retos para la FP Sanitaria

La gamificación y la inclusión educativa

Beneficios del uso de las metodologías activas en el aula

Medios de comunicación y salud mental a través de Lengua Castellana y su Literatura

Fomentando el pensamiento crítico en la sociedad digital actual

Percepciones del profesorado sobre el uso de las TIC

Las TIC como elemento de inclusión/exclusión social en un centro de educación secundaria de Melilla

La enseñanza virtual en contextos de pandemia

Retos a nivel de brechas digitales y estrategias docentes



marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo
ISSNe 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2024. Marpadal Interactive Media S.L.

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES

OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **Campuseducacion.com**
formación on-line

50%

DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE

Precio para Afiliados ANPE
con Campuseducacion.com

2.607 €
(pago único)

DESCUENTO DE
2.693 €
sobre el precio oficial



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

Diseño Tecnopedagógico

100%
METODOLOGÍA ONLINE

EXÁMENES
ONLINE
TIPO TEST

UC3M UNIVERSIDAD DE
DISEÑO, INNOVACIÓN
Y TECNOLOGÍA

CONSIGUE **1 PUNTO** ADICIONAL PARA OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES, Y
3 PUNTOS PARA CONCURSO DE TRASLADOS



Precios y ventajas exclusivas
para afiliados a **ANPE**

MATRICÚLATE.
COMIENZO EN MARZO 2025.

Obtén tu Máster Oficial Universitario en Campuseducacion.com

Aprovecha la oportunidad de sumar puntos para conseguir tu plaza. Aumenta tu baremo con Másteres Oficiales Universitarios de reconocido prestigio, impartidos por los mejores profesionales, con la Garantía de Campuseducacion.com

www.campuseducacion.com/masteres

...Y DE REGALO:



Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE



4 PUBLICACIONES
en Campus Educación Revista Digital Docente

admin@campuseducacion.com

 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE

Sumario

Dirección

Justo García Ródenas

Dirección Pedagógica y Coordinación

María José Román Muela

Equipo de Redacción y Técnico

María José Román Muela

Javier Nieves Simarro

Antonio Castillo Jiménez

Miguel Sánchez Mendoza

Sandra Pérez Benítez

Elena López Palacios

Artículos de (por orden de aparición)

MARINA PEDROSA CORTÉS

JOSEFINA GINESTA MARTÍNEZ

PILAR OTAL CUBERO

PATRICIA GUTIÉRREZ CABANES

JOAN ENRIC CASAÑ ESCRIBÁ

SAYIDA HAMED KARAM

ANNY TATTIANA SANCHO MIRANDA

Edita

Marpadal Interactive Media S.L.

C/ Ejército 23, bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Telf: 967 66 99 55

publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación

Antonio Castillo Jiménez

*Diseñador Gráfico y Multimedia***Imprime**

Cano Artes Gráficas S.L.

Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete

967 24 62 66

D.L. AB 199-2016

ISSNe. 2445-365X

Campus Educación

C/ Ejército 23, Bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Telf: 967 60 73 49

Fax: 967 26 69 95

www.campuseducacion.com

Correo electrónico:

publicaciones@campuseducacion.com

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

NOTA: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

El valor educativo de la Historia del Arte

La realidad de las aulas de Secundaria y Bachillerato

5

Educación para la paz en tiempos de guerra

Intervención educativa mediante microlearning y magia

11

Realidad Virtual y Aumentada en Formación Profesional

Innovaciones y retos para la FP Sanitaria

17

La gamificación y la inclusión educativa

Beneficios del uso de las metodologías activas en el aula

25

Medios de comunicación y salud mental a través de Lengua castellana y su Literatura

Fomentando el pensamiento crítico en la sociedad digital actual

31

Percepciones del profesorado sobre el uso de las TIC

Las TIC como elemento de inclusión/exclusión social en un centro de educación secundaria de Melilla

37

La enseñanza virtual en contextos de pandemia

Retos a nivel de brechas digitales y estrategias docentes

41



Editorial

Ya lo hemos dicho en anteriores ocasiones: en tiempos donde la inteligencia artificial (IA) está transformando todos los ámbitos de nuestra vida, la educación se está viendo especialmente trastocada. Como revista educativa comprometida con la calidad y la creatividad, nos encontramos ante un dilema ético y profesional que no podemos ignorar: ¿Cómo garantizar que los artículos que publicamos reflejen la autoría auténtica y original de quienes los firman?

Hoy, gracias a herramientas de generación de texto basadas en IA, es posible redactar documentos extensos, argumentados y bien estructurados en cuestión de minutos. Aunque estas tecnologías son innegablemente útiles para agilizar procesos y generar ideas, también plantean un desafío esencial: ¿Estamos sacrificando la creatividad, el desarrollo literario y, en última instancia, el aprendizaje, en favor de la comodidad y la rapidez?

La educación, por su misma naturaleza, debe fomentar el pensamiento crítico, la expresión personal y el desarrollo de habilidades que trasciendan la mera acumulación de conocimientos. Sin embargo, observamos con preocupación que muchos textos que recibimos en nuestra redacción revelan, por su estilo uniforme, sus frases repetitivas, sus párrafos inconexos y sus argumentos simplistas y desprovistos de matices, una dependencia excesiva de la IA. Y esto plantea grandes cuestiones a múltiples niveles que no podemos desdeñar.

La autoría de un texto siempre ha sido más que un nombre al pie de una página. Es la manifestación de un proceso intelectual, de la reflexión crítica, de la capacidad de hilar ideas y argumentos y, en el caso de una revista educativa, de compartir experiencias que enriquezcan a toda una comunidad de aprendizaje. Pero cuando los autores cada vez más abusan de la IA para generar (que no crear) contenido, la esencia se pierde, la evocación desaparece, y la absoluta falta de inspiración en sus líneas provoca la desconexión del lector y la desidia de nuestro equipo.

La dependencia excesiva de la IA para escribir artículos que estamos presenciando de manera exacerbada en los últimos números de la presente pone al descubierto, también, un peligro latente: la comodidad de delegar este proceso en una máquina puede llevar a un estancamiento intelectual y creativo, lo cual, en el ámbito educativo, sería un retroceso preocupante.

Todo el equipo de esta revista cree firmemente en la importancia de ofrecer un espacio inclusivo en el que cualquier docente, educador o profesional relacionado con la enseñanza, pueda compartir sus experiencias, investigaciones e ideas. No exigimos que quienes colaboran con nosotros sean escritores profesionales, pero sí consideramos imprescindible que demuestren un mínimo dominio del lenguaje y, sobre todo, un compromiso con la autenticidad de sus aportaciones. Partiendo de la base de que nuestro ámbito es el educativo y nuestro fin es enseñar, ¿Cómo vamos a exigir a los estudiantes que desarrollen habilidades críticas, creativas y expresivas si sus docentes adolecen en la temeridad de valerse casi por completo de herramientas de escritura automática?

Por todas estas razones, nos vemos en la necesidad de invitar a nuestros lectores, colaboradores y autores a reflexionar sobre este tema. La autoría es más que una cuestión de ética: es un compromiso fiel y leal con la calidad y el rigor intelectual, además de con la honestidad, esa cualidad tan imprescindible en terreno educativo. Como educadores, tenemos la responsabilidad de preservar y fomentar una serie de valores mínimos, a la par que la creatividad y el gusto por lo auténtico, no ya solo en nuestras aulas, sino también en los espacios de publicación que nos representan.

El valor educativo de la Historia del Arte

La realidad de las aulas de Secundaria y Bachillerato

La Historia del Arte, a menudo percibida como una asignatura complementaria en la Educación Secundaria y el Bachillerato, posee un valor educativo muy significativo. Este artículo argumenta la importancia de la Historia del Arte en el currículo, resaltando su capacidad para transmitir valores sociales, estéticos e históricos. Además, se analiza la evolución de su enseñanza en la era digital y se proponen diversas aplicaciones móviles que pueden enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Historia del Arte; Educación Secundaria; Bachillerato; Valores estéticos; Competencia Digital; Metodologías activas.

Abstract: Art History, often perceived as a supplementary subject in secondary education and the baccalaureate, has a very significant educational value. This article argues for the importance of art history in the curriculum, highlighting its capacity for the transmission of social, aesthetic and historical values. In addition, it analyses the evolution of its teaching in the digital age and proposes various mobile applications that can be an enrichment for students' learning.

Key words: Art History; Secondary Education; Baccalaureate; Aesthetic Values; Digital Competence; Active Methodologies.



La Historia del Arte siempre ha estado vinculada y subordinada a la enseñanza de la Historia, lo que ha generado una percepción que lleva a muchos estudiantes a subestimar su valor intrínseco y su relevancia educativa. Sin embargo, esta disciplina posee una capacidad única para transmitir y reflejar valores sociales, estéticos e históricos esenciales para una formación integral. A través del estudio de las obras de arte, los estudiantes pueden comprender me-

yor las culturas pasadas y presentes, desarrollar su sensibilidad estética y fortalecer su apreciación del patrimonio cultural. Este artículo analiza la importancia de la Historia del Arte en la educación actual, aborda las transformaciones que ha experimentado en la era digital y propone recomendaciones para mejorar su enseñanza, como el uso de aplicaciones móviles y recursos digitales que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

MARINA PEDROSA CORTÉS

- Grado en Historia
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesora de Historia y Economía
- Colmenarejo (Madrid)

¿Cuál es el papel de la asignatura de Historia de Arte en la educación hoy en día?

La Historia del Arte como materia en el nivel educativo de la ESO y de Bachillerato ha sido tratada siempre como una asignatura complementaria de la Historia. Es más, muchos de los alumnos ni siquiera la cursan si no escogen la modalidad de letras en Bachillerato. Esto hace que una gran parte de la población desconozca la materia y la vea como algo fácil y secundario que solo conocen los de "letras". Sin embargo, el valor educativo de la Historia del Arte es muy elevado y en este breve artículo vamos a argumentar el porqué.

Como defiende Gombrich (1995), nuestra civilización no es solo racional, también tiene valores sociales y estéticos, valores representados en la Historia del Arte. Estos valores tienen que llegar a la sociedad y tienen que estar en las bases de la educación, por ello es tan importante que la Historia del Arte sea una materia impartida para todos los alumnos, ya que les puede ayudar a entender mejor los diferentes valores de la sociedad y cómo han ido cambiando a lo largo de los siglos. Gracias al arte podemos conocer mejor las sociedades del pasado, hacernos una idea más clara de cómo eran las personas, los lugares, sus costumbres, vestimentas, formas de ocio, etc.

Del mismo modo, se puede argumentar que la Historia del Arte, las obras de arte y el patrimonio **contribuyen**

a conservar y a conocer mejor el pasado. La función simbólica de las obras de arte ayuda a la sociedad a conocer mejor de dónde viene y a guardar su patrimonio. Además, este historiador del arte defiende que las obras de arte tienen dos funciones, la primera sería el ser objeto de contemplación y la segunda ser objeto histórico. Estas funciones no se podrían dar al mismo tiempo, aunque la puesta en escena de una obra de forma singular permitiría, en

cierta manera, conciliar tanto la perspectiva histórica del arte como la perspectiva estética.

Otros expertos defienden que esto es algo que se debe de tener en cuenta por historiadores de arte y conservadores de museos, pero se podría ampliar también a los profesores, que tienen que ser capaces de integrar ambas funciones para que los alumnos aprendan de forma completa acerca de la Historia del Arte y de su capacidad de integrar tanto Historia como estética.

Se hace necesario aclarar que la Historia del Arte no solo se ocupa del arte propiamente dicho, sino que también tiene otros propósitos y **es una herramienta para la sociedad.** Según Botton y Armstrong (2013) el arte se ocupa de mucho más: ayuda a la memoria ya que rememora la experiencia, trae esperanza ante la desesperación, también ayuda a dignificar el dolor, a reequilibrar nuestra naturaleza, conocernos a nosotros mismos, ampliar nuestra experiencia y conocer otras culturas, así como nos ayuda a recuperar la sensibilidad.

Es por todo esto que tanto historiadores del arte como profesores han de aprender a enseñar esta materia de forma que los alumnos recuperen su sensibilidad, acercándolos a valores estéticos y logrando que se aproximen al arte con la convicción de que les va a enseñar una lección útil que les acompañará durante toda su vida.

Es fácilmente reconocible que la Historia del Arte es mucho más que una simple materia "segundona". Es una materia que **ayuda a crecer en valores** y conocimientos a los estudiantes, que les dota de una nueva perspectiva para afrontar su día a día, que enriquece su cultura y les ayuda a conocer el pasado y a entenderlo desde otra visión. En definitiva,

su relevancia es muy superior a lo que se suele creer y no debe de ser relegada a un segundo plano, sino que merece ser tenida en consideración y ser conocida y admirada por todos.

La Historia del Arte ayuda a conocer y comprender los sentimientos y los pensamientos, las realidades sociales y de género, la religión, las costumbres... sin ella, nuestro conocimiento del pasado estaría sesgado y no comprenderíamos ni conoceríamos muchas cosas que ahora sabemos gracias a esta disciplina.

Si hay algo que nos resulta complicado a los seres humanos es el hecho de poder expresar con palabras todo aquello que sentimos. Esto es algo que dominan los artistas desde hace siglos, son capaces de expresar en una escultura, cuadro o canción aquello que sienten y, de esta manera, lo comparten con el resto de personas.

Para Arnheim (1974), los humanos no somos capaces muchas veces de poner con palabras aquello que sentimos cuando vemos una obra de arte, ya que el lenguaje no expresa con exactitud lo que sentimos, aunque sí sirve para describir lo que percibimos (vemos, oímos...). Esto es algo que a la mayoría de seres humanos nos cuesta, porque no damos con la palabra que pueda describir con exactitud aquello que algo o alguien nos hace sentir.

Winckelmann (2006) defendía esto mismo, que ninguna descripción sustituye a la obra que se describe, ya que no hay un lenguaje equivalente que pueda expresar fielmente lo que nuestros ojos ven. Por ello, la historia del arte tiene una gran relevancia, ya que tiene el cometido de describir a través de la escritura una obra artística. Para ello, se debe de hacer un estudio que se basa principalmente en una descripción con gran detalle. El trabajo del historiador del arte es el de analizar a través de la expresión lingüística las características de una obra para que pueda percibir las el lector. Este es un trabajo complejo que requiere de muy buenas capacidades de observación, expresión y utilización del lenguaje.



García (2016) afirma que los niños aprenden a partir de los relatos que les enseñan a conocer y a explicar su propio mundo. Con el paso del tiempo y conforme van creciendo, estos relatos se van haciendo más complejos, de esta manera se trasmite la cultura a través de la educación. Gracias a estos relatos, que se convierten en historias con el paso del tiempo, los humanos adquieren y amplían conocimientos. Esto explica la importancia de la narrativa, que es fundamental para la educación. La Historia del Arte recurre a la narrativa y al lenguaje explicativo para poder transmitir su conocimiento, así es como los estudiantes aprenden y conocen.

Como vemos, la Historia del **Arte tiene una estrecha relación con la palabra y con la narrativa**. Tanto la palabra como la imagen artística van de la mano en esta disciplina pues sin la primera, la segunda perdería parte de su explicación y sería más difícil llegar a una comprensión completa de lo que se observa. Por este motivo, la Historia del Arte ha desarrollado unas técnicas de observación y descripción muy complejas para poder llevar a cabo su función de una manera correcta.

Los docentes tienen que conseguir transmitir a partir de la palabra todo un mundo complejo de ideas e imágenes al alumnado. Es por ello que deben usar un lenguaje correcto y adecuado al nivel de sus alumnos, un lenguaje accesible y entendible que logre que aprendan e interioricen los contenidos. En esta tarea, pueden ver complementada su labor gracias a diversos recursos digitales y multimedia con los cuales los estudiantes puedan llegar a obtener un conocimiento más profundo sobre el tema de estudio.

¿Qué es lo que ha cambiado en los últimos años y cómo podemos mejorar en la forma de enseñar esta disciplina?

En los últimos años, destacamos la aceleración de la cultura digital, sobre todo a partir de la situación provoca-

da por la pandemia, tras la cual los medios digitales aumentaron en presencia considerablemente. Desde ese momento, la relación entre imagen y palabra (algo crucial en la historia del arte) se ha transformado y evolucionado, afectando de esta manera en la percepción de los estudiantes y la proyección didáctica de la disciplina.

Es en este punto donde se plantea el análisis crítico y reflexivo de las obras de arte, especialmente en nuestra sociedad digital, donde la inmediatez y la superficialidad están a la orden del día. **Surge la necesidad de actualizar y revisar estrategias didácticas para la enseñanza del arte**, fomentando los valores como la creatividad, la estética, la historia, la ciudadanía y el patrimonio (Sánchez, 2022). Por todo ello, debemos destacar la importancia de adaptarse a los entornos digitales y evolucionar la enseñanza de la historia del arte al ritmo de éstos.

Además de lo anterior, también tenemos que prestar especial atención al **lenguaje en la transmisión del conocimiento artístico y en la contemplación de las obras**. La cultura digital nos puede ayudar a potenciar la enseñanza en plataformas y actualizar el lenguaje para hacer llegar a nuestros alumnos los conocimientos que necesitan en nuestra disciplina. Queda claro que los docentes necesitamos adaptarnos a los cambios tecnológicos, aprender, conocer e integrar estos nuevos recursos educativos para enriquecer la historia del arte.

También es necesaria la reflexión sobre los **nuevos iconos de la cultura visual y los discursos actuales sobre el arte**. Los docentes deben preocuparse por mantenerse actualizados en este campo y transmitir a sus alumnos los nuevos enfoques, acercándose a su realidad y a su forma de relacionarse con el arte. En nuestra sociedad se ha producido una democratización del acceso al arte y debemos explorar en conjunto las nuevas interpretaciones sobre las obras artísticas (ya sean relacionadas con la arquitectura, la escultura o la pintura). El docente tendrá que trabajar, al mismo tiempo, la subje-

tividad interpretativa, los desafíos cognitivos y la saturación icónica (Prats, Sáez, y Barriga, 2020) mediante la interacción entre historiadores del arte, otros profesores y su grupo de alumnos.

¿Cuáles son las aplicaciones que el docente puede implementar con su alumnado para el trabajo de diversas competencias y habilidades?

A continuación, procedemos a recomendar aplicaciones móviles para aprender historia del arte, con el objetivo de que puedan ser útiles para el alumnado de las etapas a las que nos referimos y puedan aprovecharlas para sacar el mayor partido, a la par, a la asignatura de historia del arte. Veremos, igualmente, algunas actividades para realizar con ellas, y una serie de competencias y habilidades que, además, se pueden adquirir.

Una aplicación muy interesante es **Second Canvas Museo del Prado**. El **Museo Nacional del Prado** ha desarrollado un contenido sobre algunas de sus obras más conocidas, explicando los detalles y datos más relevantes. Entre estas obras se encuentran, entre otras, obras tan importantes y representativas de la institución como *Las Meninas* o *El jardín de las delicias*.

Con esta aplicación es posible trabajar tanto la cultura artística (a través del conocimiento de obras y sus contextos) como la comprensión crítica. Se puede trabajar con ella proponiendo a la clase un análisis grupal, dividiendo a los alumnos en equipos y pidiéndoles que analicen una obra cada uno, presentando posteriormente su análisis al resto de la clase. También sirve para fomentar debates sobre diversos detalles de las obras y sus interpretaciones, lo que ayudará a desarrollar el pensamiento crítico. Con este tipo de metodología se trabaja, sobre todo, la competencia en conciencia y expresión culturales y la competencia de aprender a aprender.



Muy parecida a la anterior es **Second Canvas Thyssen**, la cual presenta imágenes de gran calidad y una explicación de cada una de las obras que se encuentran en el **Museo Nacional Thyssen-Bornemisza**, donde encontramos a artistas como Pollock o Degas. A partir de esta aplicación también es factible el trabajo sobre el pensamiento crítico y la cultura artística, explorando las distintas corrientes artísticas y los exponentes más representativos de cada una de ellas. Además, también se puede desarrollar la comparación y el contraste de los diversos estilos y las diferentes técnicas artísticas. Para trabajar en clase se pueden asignar a los alumnos distintas obras de artistas diversos bajo la premisa de compararlas y analizar los estilos y técnicas empleadas. Las competencias involucradas, en este caso, serían semejante a las del ejemplo anterior.

Art Authority es también una aplicación digital muy recomendable ya que ofrece una amplia colección de obras, expuestas en salas organizadas por periodos históricos y con una leyenda que proporciona información de cada cuadro. Con esta aplicación se puede trabajar la cultura general de los estudiantes a través del conocimiento de la evolución del arte a lo largo de la historia. También se puede trabajar la organización y las técnicas de síntesis con la información que nos proporciona esta app sobre los artistas y sus obras. Como actividades posibles podemos citar: crear líneas de tiempo que sean llamativas y visuales, y que presenten la evolución del arte a lo largo de los siglos, o la propuesta de visitas virtuales mediante la aplicación y para proponer, posteriormente, debates en torno a las obras observadas.

La aplicación **Artsy** ofrece una variada colección de obras de más de 800 museos y ferias internacionales. Organiza su contenido en secciones según el tipo de arte y ofrece información detallada sobre la obra y su autor. Esta aplicación permite trabajar la apreciación a la diversidad cultural, presentada en las diversas expresiones artísticas globales. Además, permite desarrollar habilidades de investigación y análisis de fuentes. Por tanto, el alumnado tiene la oportunidad de verse involucrado en proyectos de investigación sobre diferentes museos o ferias, para que recabar información, organizarla y presentarla. Del mismo modo, se pueden fomentar diversas discusiones en clase, relacionadas con la relevancia de la difusión cultural. Esta aplicación permite adquirir la competencia en conciencia y expresión culturales.

Si queremos algo más relacionado con la gamificación para que resulte más entretenido a lo alumnos, podemos recurrir a **Art Quiz**, que plantea distintos cuestionarios para que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos sobre arte. De esta manera los alumnos conocerán de manera divertida a los grandes artistas y sus obras más conocidas. Esta aplicación permite reforzar el trabajo en memoria y retención a través de juegos, a la vez que se ejercita la competencia digital mediante el uso de herramientas digitales en un medio de aprendizaje interactivo. En clase se puede usar esta herramienta para organizar concursos o para repasar contenidos antes de una evaluación. Entre las competencias ejercitadas destaca la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Por otro lado, **Dailyart** permite que los estudiantes conozcan una obra di-

ferente cada día, acercándose poco a poco a la disciplina, autores, anécdotas y descripciones de las piezas. Es muy recomendable ya que puede ser motivante aprender algo nuevo cada día y los alumnos pueden convertirlo en un reto y diversión diaria. Esta aplicación es muy útil para fomentar la curiosidad y el interés de los estudiantes. Son muchas las actividades que a raíz de esto descubrimiento se pueden plantear, como la realización de un diario de clase en el que quede registrado y analizado la obra que aprendan diariamente. Además, se puede dedicar un rato en alguna sesión a compartir lo que cada alumno ha aprendido en los últimos días.

Para aquellos alumnos más curiosos e interesados por la materia, se recomienda **Smartify**, una aplicación que escanea las obras de arte y facilita información sobre ellas. De esta forma, los estudiantes resolverán sus dudas y conocerán obras que desconocían y que les generan interés. Con esta aplicación se puede trabajar en clase proporcionándoles un listado de obras para que trabajen de forma colaborativa, recabando información y presentándola en clase. Así, se fomenta el trabajo diario y la disciplina. También podemos organizar visitas a museos y utilizar esta **Smartify** para mejorar la experiencia. Desarrollaremos, principalmente, la competencia en conciencia y expresiones culturales.

Si se quiere trabajar más en profundidad la materia enfocada al aprendizaje de técnicas pictóricas, se puede recurrir a **Prisma**. Esta herramienta permite transformar fotografías en obras de arte utilizando diversidad de filtros y basándose en estilos de obras y artistas conocidos. Es una buena idea de generar curiosidad y explorar el camino de la creatividad. Pueden prepararse talleres en los que los estudiantes preparen sus propias obras de arte mediante el uso de esta aplicación y así, realizar proyectos artísticos en los que se integre la tecnología y el arte. Esta aplicación permite, fundamentalmente, el desarrollo de la competencia digital y la competencia en conciencia y expresión culturales.

Por último, si lo que se pretende es recomendar una referencia para que los estudiantes puedan acceder a una enciclopedia sobre el arte, podemos usar **Google Arts and Culture**, que proporciona información precisa y detallada. Esta *app* puede servir también para trabajar en clase como recurso de consulta o interactivo, ya que es una fuente de investigación para los alumnos. Puede llegar a ser muy útil para la realización de proyectos de investigación mediante la búsqueda de recursos disponibles.

En definitiva, aunque hayamos mencionado unas pocas, hoy día existen múltiples herramientas digitales que poder conjugar en la asignatura de

historia del arte para poder aprovecharla y sacar el máximo partido. Con este tipo de aplicaciones es posible trabajar las competencias clave a la vez que el alumnado valora el arte y desarrolla su gusto hacia él.

Aunque esta asignatura tenga un papel muy secundario en el currículo educativo actual, su relevancia y sus posibilidades son infinitas. Los docentes tienen la responsabilidad de actualizar su conocimiento y sus métodos pedagógicos para adaptarla a sus estudiantes y su forma de pensar, y con este artículo hemos intentado buscar la reflexión sobre este hecho y proporcionar, en consecuencia, algunos ejemplos de he-

rramientas que poder aplicar para el trabajo de esta asignatura en clase.

El objetivo ha de ser, siempre, devolver su papel relevante a esta disciplina y atraer a los estudiantes de manera que encuentren interés en la materia y, al mismo tiempo, lo combinen con los cambios tecnológicos y digitales, actualizando su contenido y su forma de aprender.

Sin duda, hay mucho que trabajar y mucho sobre lo que pensar; no podemos permitir que las humanidades queden relegadas a un plano secundario y caigan en el olvido como si de una obra sin descubrir se tratara.

Bibliografía

- Prats, J., Sáez, I., y Barriga, E. (2020). La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria: Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística [Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación]. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, Barcelona, España. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/2445/170576>
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. University of California Press.
- Botton, A., y Armstrong, J. (2013). *Art as therapy*. Phaidon Press.
- García, C. (2016). *La luz de los lejanos faros: Una invitación a la aventura y al conocimiento*. Editorial Ariel.
- Gombrich, E. H. (1995). *The story of art*. Phaidon Press.
- Sánchez, J. A. (2022). Historia del arte durante la pandemia: Claves para el presente y orientaciones para el futuro. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 109, 51-55.
- Winckelmann, J. J. (2006). *Reflections on the imitation of Greek works in painting and sculpture*. Open Court Publishing Company.

Cómo citar:

Pedrosa, M. (2024). El valor educativo de la Historia del Arte. La realidad de las aulas de Secundaria y Bachillerato. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>

ed
CURSOS HOMOLOGADOS
ONLINE PARA OPOSICIONES
967 607 349
www.campuseducacion.com

PROMOCIÓN
Si te matriculas de **3 cursos o más...**

Exposición y Defensa ante el **TRIBUNAL**
Campuseducacion.com

Curso Online para preparar la Segunda Fase de las Pruebas de Oposición

+ **Campus Educación**
REVISTA DIGITAL DOCENTE

PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN GRATUITA EN NUESTRA REVISTA

MÁSTERES
OFICIALES UNIVERSITARIOS

de **Campuseducacion.com**
formación on-line

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

100%
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE

WWW.CAMPUSEDUCACION.COM/MASTERES **967 607 349**





CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA OPOSICIONES DE EDUCACIÓN
DE TODAS LAS ESPECIALIDADES EDUCATIVAS
Y CONCURSO DE TRASLADOS

Completa
tu formación
como docente

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS

¡Mira todo
lo que tenemos
para ti!



Cursos de
110 horas



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line

Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**
Campuseducacion.com



Curso
Técnicas de Estudio
para opositores

Educación para la paz en tiempos de guerra

Intervención educativa mediante microlearning y magia

Este artículo explora la importancia de la educación para la paz en la etapa de Educación Primaria destacando la necesidad de abordar temas como la guerra de manera adecuada y efectiva en las aulas. A través de consultas con expertos y encuestas a padres y docentes, se identifica una falta de preparación y recursos para enseñar sobre la paz, a pesar del reconocimiento general de su importancia. En respuesta, se presenta una propuesta innovadora que combina el microlearning con la magia como herramientas pedagógicas para hacer más accesible y atractiva la educación en valores. Esta iniciativa ha mostrado resultados positivos, evidenciando su potencial para fomentar una comprensión profunda y un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Palabras clave: Educación Primaria; Educación en valores; Educación para la paz; Microlearning; Magia; Psicología; Guerra; Conflictos bélicos.

Abstract: By highlighting the need to address issues such as war appropriately and effectively in the classroom, this article explores the importance of peace education at primary school level. Through consultations with experts and surveys of parents and teachers, it identifies a lack of preparation and resources for peace education, despite general recognition of its importance. In response, an innovative proposal is presented that combines microlearning with magic as pedagogical tools to make values education more accessible and attractive. This initiative has shown positive results, demonstrating its potential to foster deep understanding and an inclusive learning environment.

Key words: Primary education; Values education; Peace education; Microlearning; Magic; Psychology; War; War conflicts.



Los conflictos bélicos y las guerras son una realidad que, lamentablemente, nos acompaña a diario a través de las noticias, redes sociales e incluso nuestras conversaciones cotidianas. Estos eventos, que impactan profundamente en el entorno del niño, hacen imprescindible educarlos sobre la guerra y sus implicaciones a través de una enseñanza orientada hacia la paz. Esto no solo beneficia

a los propios niños, sino también a la sociedad en su conjunto. Imaginemos, por ejemplo, la reacción de un niño de siete años al ver por primera vez imágenes de bombardeos en Ucrania destruyendo hogares. Es casi inevitable que, en algún momento, los niños se enfrenten a estas imágenes impactantes o escuchen comentarios sobre estos temas tan difíciles, especialmente a edades tempranas. Por ello, es fun-

JOSEFINA GINESTA MARTÍNEZ

- Grado de Magisterio en Educación Infantil
- Grado de Magisterio en Educación Primaria
- DECA
- Mención en Pedagogía Terapéutica
- Carlet (Valencia)

damental que reciban una educación previa que les permita entender estos eventos y minimizar cualquier posible impacto negativo.

Sin embargo, existe una preocupante escasez de recursos y orientación para docentes y profesionales de la educación sobre cómo abordar este tema en el aula, especialmente en la Educación Primaria. Según Delacour (2023), **los niños de entre 6 y 12 años tienen la capacidad de comprender y dialogar sobre las verdaderas causas de los conflictos**, siendo la empatía una habilidad crucial a desarrollar en estas edades. Según la autora, es esencial incentivar a los niños a hacer preguntas y a expresar sus emociones, siempre respondiendo de manera acorde a su nivel de desarrollo.

Abordar el tema de la guerra con los niños requiere un enfoque delicado, centrado en la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos. Según Unicef (s.f.), **la educación para la paz es un proceso que promueve el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para generar cambios de comportamiento que permitan prevenir conflictos y violencia**, resolver disputas de manera pacífica y fomentar la paz a todos los niveles.

Por su parte, la ONG Movimiento por la Paz (s. f.) nos subraya la importancia de integrar la educación para la paz dentro del sistema educativo, ya sea como un tema transversal o como una asignatura independiente. En la misma

línea, Cañadell (2022) indica que una educación para la paz bien implementada contribuye a construir un mundo donde los conflictos puedan resolverse sin recurrir a la violencia o la guerra.

A partir de estos datos, surge el presente artículo con un doble objetivo: primero, abordar cómo hablar con los niños sobre la guerra de manera adecuada, explicándola de forma comprensible y orientada hacia la paz. Segundo, presentar una propuesta educativa innovadora para educar para la paz en Educación Primaria. Esta iniciativa tiene el potencial de ser una valiosa herramienta para centros educativos, docentes y padres, al tratar un tema tan delicado y, a menudo, considerado tabú en las aulas, pero que es vital para la formación integral de los niños.

Finalmente, a través de una encuesta, este trabajo también explorará la actual necesidad de educación para la paz, tanto entre los docentes como entre los padres, y cómo esta carencia se percibe en diferentes contextos. Para una intervención adecuada, se expondrán las consultas a diversos especialistas, como psicopedagogos y psicólogos.

La importancia de la educación para la paz en Educación Primaria

Gracias al trabajo de Sánchez (2010), fotoperiodista de guerra, colaborador en el documental de RTVE, podemos observar que, al explicar a los niños temas relacionados con la guerra, surgen numerosas preguntas que necesitan ser respondidas con prontitud. Esto subraya la necesidad de una buena educación sobre este tema, que debe ser impartida por docentes bien formados.

Sánchez ha procurado que los niños se pongan en el lugar de los afectados por la guerra, lo que les permite descubrir por sí mismos que este conflicto no tiene ningún valor. Este enfoque demuestra la importancia de abordar estos temas en la Educación Primaria, ya que educar a los niños sobre la guerra y, especialmente, sobre la paz, les permite desarrollar una comprensión profunda de la gravedad de los con-



flictos bélicos y la necesidad de resolverlos de manera pacífica.

Además, gracias a las charlas de este fotógrafo, los niños sienten y comprenden el impacto negativo de la guerra y las catástrofes que esta puede causar, pero, sobre todo, aprenden la importancia fundamental de la paz y la resolución de conflictos.

Consejos a los docentes

Muchos educadores y profesionales del ámbito educativo ya reconocen la importancia de abordar estos temas en la Educación Primaria, pero quizás se pregunten cómo hacerlo de manera adecuada. A continuación, se presentan una serie de pautas que los docentes pueden seguir para tratar este tema de manera efectiva.

Gomila, Alfageme y Tirado (2022), especialistas en psicología y consultoría de crianza, nos proporcionan valiosos **consejos para educar a los niños sobre la guerra** en el aula. Entre las recomendaciones más destacadas se incluyen:

- **Crear un espacio de confianza:** Es fundamental establecer un ambiente seguro y abierto para las conversaciones sobre la guerra. Utilizar frases como “Estoy aquí, pregúntame lo que quieras” puede ayudar a los niños a sentirse más cómodos al expresar sus inquietudes.
- **Adaptar las respuestas a la edad del alumno:** Es importante ajustar las explicaciones según la edad y

el nivel de comprensión de los estudiantes. Fomentar la escucha activa y asegurarse de que los niños entiendan, con preguntas como “¿Me estás entendiendo?”, es clave para un aprendizaje efectivo.

- **Abordar el malestar emocional:** Tratar cualquier malestar emocional que pueda surgir al discutir temas de guerra es imprescindible, al igual que asegurar a los niños que están a salvo y validar las emociones que estos temas puedan suscitar para asegurar su bienestar emocional.

Implementar estas estrategias en la Educación Primaria puede no solo facilitar una comprensión más profunda y empática de los conflictos bélicos, sino también fomentar una cultura de paz desde una edad temprana. Al seguir estas pautas, los docentes no solo ayudarán a los niños a entender la guerra, sino que también les proporcionarán las herramientas necesarias para convertirse en promotores de la paz en sus comunidades y en el mundo.

El microlearning en Educación Primaria

A raíz de todo esto es conveniente que nos detengamos en un concepto, el **microlearning o microaprendizaje**, que constituye un mecanismo altamente efectivo, especialmente en el contexto de la Educación Primaria. **Se trata de un enfoque centrado en ofrecer contenido educativo a través de lecciones cortas y directas**, lo que lo convierte en una opción

ideal para abordar temas complejos y facilitar la comprensión de conceptos difíciles, como la guerra y la educación para la paz.

El microlearning se adapta perfectamente a las exigencias del mundo moderno, donde la tecnología y los cambios culturales han transformado radicalmente nuestra forma de acceder y procesar información. El término hace referencia a la fragmentación del contenido en lecciones manejables, diseñadas para ser asimiladas en un corto periodo de tiempo. Este concepto, desarrollado a principios del siglo XXI, está basado en la idea de **microcontenido, acuñada por Dash en 2003 para describir piezas breves y focalizadas de información que pueden ser consumidas rápidamente.**

Entre las características y ventajas más destacadas de esta metodología se encuentran las siguientes (Tipton, 2023):

- Evita la sobrecarga cognitiva: Al dividir el contenido en lecciones cortas y específicas, facilita la comprensión y evita que los estudiantes se sientan abrumados por grandes volúmenes de información.
- Mejora la retención del conocimiento: Al enfocarse en un solo tema o habilidad a la vez, permite a los estudiantes concentrarse mejor, resultando en una mayor retención del aprendizaje.
- Accesibilidad desde dispositivos móviles: Los módulos de aprendizaje pueden ser fácilmente accedidos desde dispositivos móviles, lo que es ideal para estudiantes que interactúan habitualmente con la tecnología en su vida diaria.
- Facilita el aprendizaje en cualquier momento y lugar: La accesibilidad del microlearning permite que los estudiantes aprendan cuando y donde lo deseen, adaptándose a sus horarios y estilos de vida.
- Permite la personalización del ritmo de estudio: Los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo, lo que se adapta a las necesidades individuales de cada alumno y me-

jora la efectividad del aprendizaje.

- Promueve un aprendizaje centrado en el alumno: La personalización y adaptabilidad del microlearning permiten que los estudiantes aprendan de acuerdo con sus preferencias, resultando en un aprendizaje más efectivo.
- Fomenta el desarrollo de competencias específicas: Al centrarse en habilidades concretas en cada lección, permite que los estudiantes adquieran y practiquen nuevas competencias de manera inmediata.
- Incrementa la motivación de los estudiantes: El formato breve y accesible de las lecciones hace que el aprendizaje sea menos intimidante y más manejable, motivando a los estudiantes a seguir aprendiendo y a completar sus módulos de manera autónoma.

Además, el microlearning se apoya en la **repeticón espaciada, una técnica que refuerza el aprendizaje mediante la repeticón de la información en intervalos regulares.** Esta estrategia ha demostrado ser eficaz para mejorar la retención a largo plazo, ayudando a los estudiantes a consolidar lo aprendido y a transferir el conocimiento de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

Como vemos, implementar el microlearning en la Educación Primaria puede ser una solución altamente efectiva para abordar temas complejos, como la guerra y la educación para la paz. Con él, los docentes pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje más atractiva y relevante, preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Las bases de nuestra intervención

Como se ha mencionado anteriormente, la comunicación con los niños sobre la guerra es prácticamente inexistente en la mayoría de las aulas. A pesar de su importancia, las intervenciones educativas orientadas a la paz son casi nulas, especialmente en

la etapa de Educación Primaria, que abarca las edades de 6 a 12 años. Es en estas edades cuando los niños desarrollan habilidades clave como la empatía y la comprensión social, las cuales se relacionan directamente con estos temas sobre guerra y paz.

A continuación, presentamos una propuesta para trabajar una educación para la paz de forma innovadora y adecuada para los niños de las edades que nos preocupan. Esta propuesta se ha diseñado tomando en cuenta el currículo de la Etapa de Educación Primaria, asegurando que se alinee con los objetivos educativos establecidos. Nuestro objetivo principal es fomentar una comunicación de confianza sobre la guerra, complementada con una sólida educación para la paz, para prevenir futuros problemas emocionales y sociales en los alumnos.

Para llevar a cabo esta intervención, hemos elegido utilizar el microlearning y llevar a cabo, en consecuencia, lecciones breves, de 10 a 15 minutos, que son más fáciles de asimilar para los alumnos.

Pero no nos detendremos aquí. Queremos dar un paso más allá al integrar un recurso atractivo y lúdico para los alumnos: la magia. La magia es un recurso que capta la atención de los niños y facilita el aprendizaje de conceptos de manera rápida y entretenida. Además, la magia tiene múltiples beneficios en el ámbito educativo, como el fomento de la creatividad, el desarrollo de habilidades motoras finas y la mejora de la capacidad de concentración, tal como se menciona en estudios realizados por expertos en psicología infantil.

La **magia, como herramienta lúdica y estimulante, es eficaz para desarrollar una amplia gama de habilidades y destrezas.** En el contexto educativo, su versatilidad permite integrarla en casi cualquier área de aprendizaje. Además, su capacidad para generar "estímulos mentales" juega un papel crucial en la internalización de conceptos. La naturaleza lúdica de la magia facilita la comprensión y retención de los contenidos, ayudando a que los niños

recuerden el contexto en el que se les presentaron, en línea con las ideas de Vygotsky (1978).

Nuestra intervención, que ha sido implementada en diversas aulas de Educación Primaria, se estructura en cuatro fases bien diferenciadas:

1. **Charla Inicial con la ONG:** Comenzamos con una charla impartida por una ONG especializada en educación sobre la guerra, adaptada a la edad de los niños. Queremos destacar la *ONG Médicos del Mundo*, que utiliza cuentos y narrativas apropiadas para el desarrollo infantil, lo que ayuda a contextualizar el tema de manera sensible y comprensible. Además, estos materiales están disponibles gratuitamente para docentes que los soliciten.
2. **Visita de los abuelos:** Los abuelos de los alumnos, que hayan vivido experiencias relacionadas con la guerra, son invitados a compartir sus historias. Esta actividad permite a los niños comprender que la guerra no es solo un concepto lejano, sino una realidad que ha afectado a personas cercanas a ellos, subrayando las devastadoras consecuencias de los conflictos bélicos.
3. **Explicación de puntos clave de la guerra:** Después de la charla, se explica a los niños algunos puntos clave sobre la guerra, con un énfasis especial en la importancia de la paz y en cómo resolver conflictos de manera pacífica.
4. **Educación para la paz a través de la magia:** Introducimos trucos de magia como herramienta educativa. Por ejemplo, un truco podría ser el "*Truco de las Palomas de la Paz*", donde una situación conflictiva (representada por una caja cerrada con ruido) se convierte en algo positivo (palomas de papel que simbolizan la paz). Esta intervención se puede realizar una o dos veces por semana a lo largo del curso, y se adapta según las necesidades del alumnado y del centro.

Al llevar a cabo esta intervención en las aulas, hemos observado numerosos be-

neficios en los alumnos. Entre los más destacados se encuentran:

- Aumento de la empatía y la comprensión: Los niños desarrollan una mayor capacidad para ponerse en el lugar de otros y entender las consecuencias emocionales de la guerra.
- Mejora en la resolución de conflictos: Los alumnos aprenden a manejar conflictos de manera pacífica, utilizando habilidades como la negociación y el diálogo.
- Fomento del pensamiento crítico: Los niños comienzan a cuestionar la violencia como solución a los problemas y a valorar la importancia de la paz.

Creemos firmemente que **esta propuesta, al combinar el microlearning con recursos lúdicos como la magia, ofrece una manera efectiva y atractiva de abordar la educación para la paz en la etapa de Educación Primaria.**

Estudio de los docentes y padres

Para evaluar la necesidad y relevancia de nuestra propuesta para la educación para la paz, hemos llevado a cabo un análisis mediante encuestas a padres y docentes de España y partes de Latinoamérica. Este estudio incluyó a 74 participantes con edades comprendidas entre 20 y 65 años, proporcionando una visión amplia sobre el estado actual de la educación para la paz y la percepción de su importancia.

Un dato relevante es que el 52,7% de los encuestados son padres o madres, mientras que el 71,6% son docentes independientemente del dato anterior. Esto nos permite obtener una perspectiva equilibrada entre los contextos familiares y educativos.

Preguntamos a los participantes a qué edad consideran adecuado comenzar a hablar con los niños sobre la guerra. Además, indagamos si creen que los niños en la etapa de Educación Primaria están bien informados sobre este

tema. Los resultados revelan que el 44,6% de los encuestados considera que los niños están poco informados, y un 14,9% cree que no están informados en absoluto.

En cuanto a los aspectos más importantes a trabajar con los niños sobre la guerra, el 77% de los encuestados coincidió en que la transmisión de la importancia del diálogo y la empatía es fundamental. Además, el 70,3% considera crucial fomentar la paz. Estos datos subrayan la necesidad de una educación para la paz integral en la Educación Primaria.

También preguntamos sobre la importancia que los encuestados atribuyen a la educación para la paz en la etapa de Educación Primaria. Nos sorprendió que el 51,4% la considera "muy importante" y el 40,5% "importante". Esto demuestra un reconocimiento significativo de la relevancia de este tipo de educación.

A pesar de esta percepción positiva, un 54,1% de los docentes y padres admitió sentirse poco preparado para educar a los niños en la paz, y un 13,5% expresó que no se siente nada preparado. En relación con la formación específica sobre cómo abordar la educación para la paz, el 33,8% indicó que no ha recibido formación, mientras que el 52,7% expresó interés en recibirla.

Al presentar nuestra iniciativa, que incluye el uso de la magia y el microlearning como herramientas educativas, recibimos una respuesta muy positiva. Los participantes consideraron la magia como un recurso altamente motivador y eficaz para los estudiantes.

Hablando con los especialistas

En nuestro deseo de entender mejor cómo abordar el tema de la paz en el aula y en las interacciones con los niños de Educación Primaria, consideramos fundamental explorar las perspectivas de expertos en campos relacionados con la educación. Para ello, hemos consultado a la psicóloga sanitaria y educativa Mamen Carballo

de las Moras y a la psicopedagoga María Gil Olivas. A continuación, presentamos sus puntos de vista y recomendaciones, que han enriquecido significativamente nuestro enfoque y contribuyen a la profundidad y adecuación de este artículo.

Por un lado, la psicóloga sanitaria y educativa Mamen Carballo de las Moras enfatiza la importancia de enfocar las conversaciones hacia la paz en lugar de los conflictos bélicos. Ella se basa en la observación de un periodista de guerra que, al escribir sobre la paz, concluyó que enfrentar y resolver problemas es más eficaz desde una perspectiva pacífica y consciente. La psicóloga argumenta que, en contextos de guerra como el de Palestina, aunque el conflicto sea predominante, es la paz la que realmente ayuda a sanar, superar el sufrimiento y fomentar el desarrollo personal y social. Según ella, la guerra es inherentemente destructiva, mientras que la paz proporciona una base sólida para la reconstrucción y el crecimiento.

Para hacer comprensible la diferencia entre guerra y paz, Mamen propone un ejercicio práctico: reflexionar sobre las emociones asociadas a estas palabras. La palabra "guerra" evoca sensaciones negativas y destructivas, mientras que "paz" genera una sensación de calma y bienestar. Un ejemplo que sugiere es comparar cómo nos sentimos cuando discutimos con un amigo frente al alivio que experimentamos cuando hacemos las paces. Este contraste ayuda a destacar la importancia de promover la paz en lugar del conflicto, subrayando que la paz no solo previene la destrucción, sino que también crea un entorno propicio para el crecimiento y la prosperidad.

Cuando se le preguntó sobre la manera más adecuada de explicar la guerra a un niño, Carballo de las Moras respondió: "Quizá le pondría un ejemplo concreto de algo que él conociera y hubiera vivido recientemente, como un conflicto con un compañero del colegio o un hermano. Primero le preguntaría para que me describiera ese conflicto, cómo se sintió y cómo terminó, si es que se solucionó. Una vez que tenga toda esta información, le explicaría que

una guerra es similar a ese conflicto, pero entre personas adultas y con implicaciones que afectan a todo un país, incluyendo al gobierno. Para hacerlo más comprensible, podría usar símiles como dos vecinos en su barrio que discuten y se dejan de hablar cuando se ven en la calle. Creo que la mejor manera de que los niños comprendan conceptos complejos es relacionándolos con situaciones cotidianas que ya conocen." Este enfoque, según Carballo de las Moras, facilita la comprensión al conectar la información con experiencias previas del niño.

Por otro lado, la psicopedagoga María Gil Olivas ofrece varias recomendaciones clave sobre cómo abordar el tema de la guerra con los niños. En primer lugar, destaca que cualquier tema, incluida la guerra, puede ser tratado con los niños siempre que se adapte a su perspectiva. Es crucial presentar la información de manera que ellos puedan comprender, utilizando ejemplos y contextos familiares. La explicación debe ajustarse al nivel de desarrollo del niño y a su forma de ver el mundo, en lugar de adoptar una perspectiva adulta más compleja.

En cuanto a la edad adecuada para introducir estos temas, María aclara que no existe una edad específica para hablar sobre la guerra. Más bien, el tema puede surgir según las circunstancias,

como la llegada de un nuevo niño al colegio que proviene de una zona en conflicto, la pérdida de un familiar o una mascota, o incluso a través de cuentos. María sugiere que alrededor de los 5 años es una edad apropiada para empezar a introducir estos conceptos, ya que los niños en esta etapa están desarrollando una mayor capacidad para comprender temas complejos.

En el contexto de la Educación Primaria, María propone profundizar en temas relacionados con la guerra de manera adecuada. Se pueden explicar las razones por las que surgen las guerras y utilizar juegos de mesa y dinámicas grupales para ilustrar estos conceptos. Por ejemplo, crear situaciones en las que un grupo tenga muchos recursos y otro nada, y discutir qué podrían hacer los gobiernos para mejorar estas desigualdades. A través de estas actividades, se pueden abordar temas como el dinero, la desigualdad racial y de género de una manera accesible para los niños.

María también resalta los beneficios de que los niños comprendan la guerra, sus consecuencias y repercusiones. Este conocimiento les ayuda a desarrollar una mayor conciencia social y una comprensión más profunda



de los problemas globales, preparándolos para ser futuros ciudadanos y líderes con una perspectiva informada y empática. Por último, enfatiza la importancia de utilizar métodos adaptados a la edad y nivel de comprensión de los niños. No es necesario mostrar imágenes duras o perturbadoras; en

su lugar, se deben emplear juegos, dinámicas de grupo y actividades prácticas que les permitan entender el funcionamiento de la guerra y sus efectos de manera adecuada a su desarrollo.

Estas aportaciones de la psicóloga Mamen Carballo de las Moras y la

psicopedagoga María Gil Olivas proporcionan una visión integral y práctica para tratar temas complejos como la guerra con los niños, enriqueciendo nuestra intervención y ofreciendo estrategias efectivas para promover la paz y la comprensión en el aula.

Bibliografía

- Cañadell, R. (2022). Educar para la paz en tiempos de guerra. *Politeknik International*. <https://politeknik-international.org/pi5484/>
- Delacour, E. (2023). Hablar con los niños sobre la guerra: una guía adaptada por edades. *Educar Es Todo*. <https://educarestodo.com/blog/hablar-con-los-ninos-sobre-la-guerra-una-guia-adaptada-por-edades/>
- Educación para la Paz (s.f.). *Movimiento por la Paz*. <https://www.mpd.org/cultura-paz/educacion-para-paz#sthash.4kXBsi8E.dpbs>
- Florit, P. (2022). Com explicar la guerra als infants: 5 claus per respondre a les seves preguntes. *3 Catalunya Radio*. <https://www.ccma.cat/324/com-explicar-la-guerra-als-infants-5-claus-per-respondre-a-les-seves-preguntes/noticia-amp/3149317/>
- Polman, J. L. (2010). La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios. *Revista de Educación*, 353. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287993>
- RTVE. (22 de abril de 2010). *La aventura del saber – Humanidades*. [Archivo de vídeo]. <https://www.rtve.es/play/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-humanidades-220410/751868/>
- Tipton, S. (22 de marzo de 2023). ¿Qué es el microlearning?: un formato pequeño con grandes ventajas. *Ispring*. <https://www.ispring.es/blog/que-es-microlearning>
- UNICEF. (s. f.). Día escolar de la no violencia y la paz. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-escolar-no-violencia-paz>

Cómo citar:

Ginesta, J. (2024). Educación para la paz en tiempos de guerra. Intervención educativa mediante microlearning y magia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 11-16. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>



¿Quieres ser profesor/a?

MÁSTER OFICIAL HABILITANTE en Formación del Profesorado

MATRICÚLATE YA
COMIENZO EN MARZO 2025



PARA AFILIADOS A ANPE
DESCUENTO +



**Regalo de 2 Cursos
Homologados**

CLASES ONLINE

METODOLOGÍA
ONLINE

admin@campuseducacion.com

967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
www.campuseducacion.com/masteres

100% ONLINE

CURSOS

HOMOLOGADOS

CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS y OPOSICIONES



Dirigidos a Funcionarios Docentes de Cualquier Etapa, Nivel y Especialidad Educativa, Opositores y Profesionales de la Educación y la Formación

110 horas, períodos de 20 días,
11 créditos tradicionales o 4 ECTS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

INNOVAD!
-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MÁS CURSOS



C/Ejército, 23
02002 Albacete



Campuseducacion.com
formación on-line



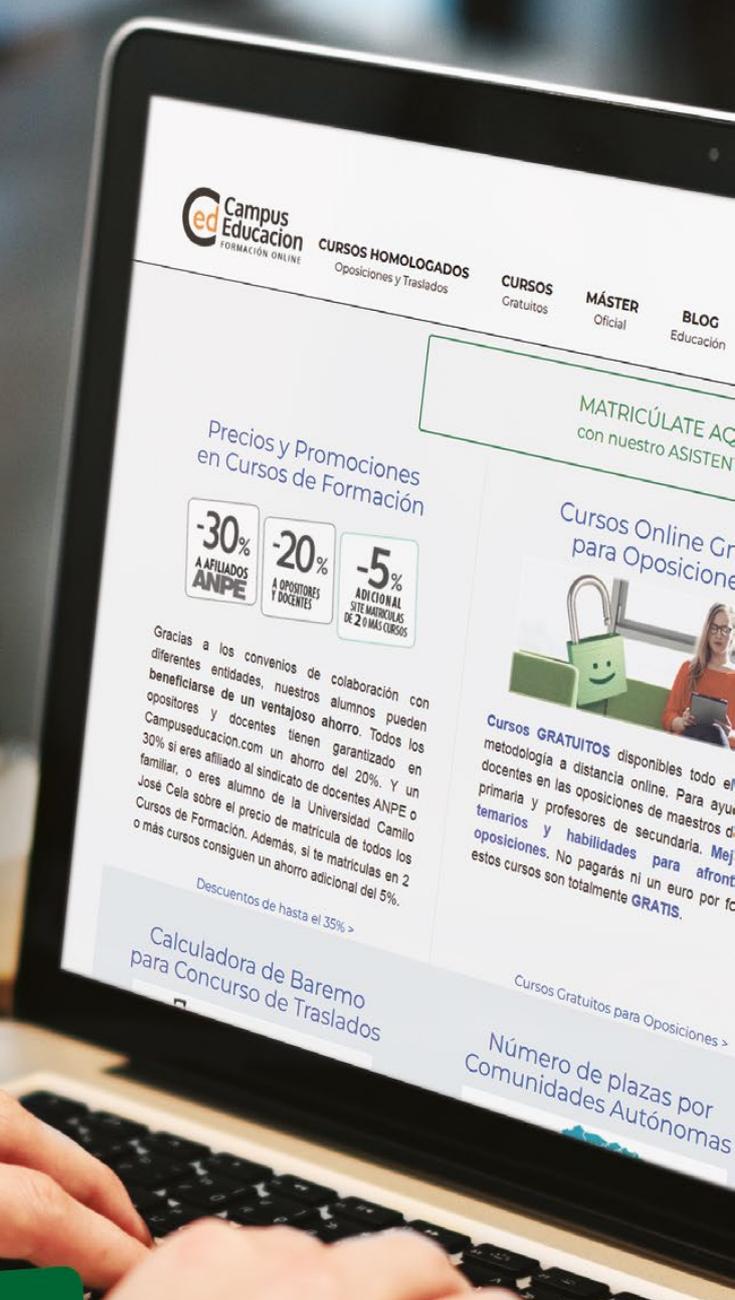
ENTIDAD COLABORADORA

Universidad
Camilo José Cela



967 607 349

www.campuseducacion.com



PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES

OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **Campuseducacion.com**
formación on-line

50%

DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE

Precio para Afiliados ANPE
con Campuseducacion.com

2.607 €
(pago único)

DESCUENTO DE
2.693 €
sobre el precio oficial



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

Diseño Tecnopedagógico

100%
METODOLOGÍA ONLINE

EXÁMENES
ONLINE
TIPO TEST

UC3M UNIVERSIDAD DE
DISEÑO, INNOVACIÓN
Y TECNOLOGÍA

CONSIGUE **1 PUNTO** ADICIONAL PARA OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES, Y
3 PUNTOS PARA CONCURSO DE TRASLADOS



Precios y ventajas exclusivas
para afiliados a **ANPE**

MATRICÚLATE.
COMIENZO EN MARZO 2025.

Obtén tu Máster Oficial Universitario en Campuseducacion.com

Aprovecha la oportunidad de sumar puntos para conseguir tu plaza. Aumenta tu baremo con Másteres Oficiales Universitarios de reconocido prestigio, impartidos por los mejores profesionales, con la Garantía de Campuseducacion.com

www.campuseducacion.com/masteres

...Y DE REGALO:



Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**

Campuseducacion.com

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE



4 PUBLICACIONES
en Campus Educación Revista Digital Docente

admin@campuseducacion.com

 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE

Realidad Virtual y Aumentada en Formación Profesional

Innovaciones y retos para la FP Sanitaria

La Realidad Virtual y la Realidad Aumentada son herramientas digitales emergentes que ofrecen múltiples ventajas en la Formación Profesional y, en especial, en la formación de la rama sanitaria. Se han convertido en un recurso educativo que permite el aprendizaje inmersivo y práctico, aumentando la motivación de los estudiantes. Por ello, se presenta una propuesta de trabajo que combina el aprendizaje basado en problemas y la realidad virtual y aumentada en la asignatura de Técnicas de ayuda odontológica y estomatológica del Ciclo Formativo de Grado Medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería. A pesar de los retos económicos, pedagógicos y técnicos que se puede encontrar el docente en su puesta en práctica, esta aplicación presenta un futuro prometedor, especialmente al combinarlo con la inteligencia artificial.

Palabras clave: Realidad Virtual; Realidad Aumentada; Inteligencia Artificial; Aprendizaje Basado en Problemas; Formación Profesional; Formación Profesional Sanitaria; Grado Medio; Cuidado Auxiliares de Enfermería.

Abstract: Virtual reality and augmented reality are emerging digital tools that offer a wide range of advantages in vocational education and training and, in particular, in health care education. They have become an educational resource that allows immersive and practical learning, increasing student motivation. For this reason, we present a work proposal that combines problem-based learning and virtual and augmented reality in the subject of Dental and Stomatological Support Techniques in the Intermediate Level Training Cycle in Auxiliary Nursing Care. In spite of the economic, pedagogical and technical challenges that teachers may face in its implementation, this application has a promising future, especially in combination with artificial intelligence.

Key words: Virtual Reality; Augmented Reality; Artificial Intelligence; Problem Based Learning; Vocational Training; Healthcare Vocational Training; Intermediate Level; Nursing Assistants Care.



En la actualidad, la integración en el aula de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha vuelto imprescindible. Dentro de las más recientes incorporaciones podemos encontrar la Realidad Virtual y Aumentada. Pero ¿se trata de una moda?

Realidad Virtual y Aumentada en educación y sanidad

La Realidad Virtual y la Realidad Aumentada (en adelante RV y RA, respectivamente) son **tecnologías**

PILAR OTAL CUBERO

- Grado en Veterinaria
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesora de Procedimientos sanitarios y asistenciales
- La Alberca de las Torres (Murcia)

digitales o disruptivas emergentes que se han consolidado en múltiples sectores, incluida la educación. La realidad virtual es un entorno en el que las personas se desprenden de la realidad física para interactuar en un entorno específico creado para ello, empleando gafas de realidad virtual. En cambio, en la realidad aumentada hay una interacción con el medio físico, donde se combinan los objetos reales con los virtuales en tiempo real, mediante dispositivos como gafas inteligentes y smartphones. Compartiendo como características en común la navegación, la interacción y la inmersión (Cabero Almenara et al., 2022; Moreno y Galván, 2020).

En el **ámbito sanitario** estas tecnologías se emplean en diferentes campos y ofrecen múltiples beneficios. Algunos ejemplos que podemos encontrar son (Baus y Bouchard, 2014):

- terapias de exposición para el tratamiento de fobias y trastornos de ansiedad;
- simulaciones de procedimientos quirúrgicos y situaciones de emergencia realistas para mejorar la preparación sanitaria;
- programas de rehabilitación de habilidades cognitivas y motoras;
- manejo del dolor al conseguir reducirlo durante procedimientos médicos, al proporcionar un espacio de distracción estimulante;
- presentaciones interactivas para la educación sanitaria del paciente mejorando su comprensión y compromiso.

Asimismo, en el ámbito educativo se han observado beneficios como (Pimentel et al., 2023):

- el aumento de la motivación;
- el enriquecimiento de los materiales educativos;
- mejora de la asimilación y la comprensión al realizar una interacción en tiempo real;
- desarrollo del aprendizaje práctico y de perspectiva;
- mejora del aprendizaje a través de la inmersión;
- incremento en la investigación docente, lo que sugiere un gran potencial.

Innovaciones Tecnológicas en el Aula de Formación Profesional Sanitaria

A lo largo de los años la tecnología en el aula ha ido cambiando, desde la inclusión del ordenador en una enseñanza tradicional hasta llegar a una educación actual más moderna y dinámica. En este proceso debemos señalar que las pizarras digitales supusieron un cambio relevante en esta evolución hacia una mayor participación del alumnado. Actualmente, nos encontramos ante una integración de los dispositivos digitales, donde el aprendizaje es ubicuo y se consolida como un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje *m-learning*. En este modelo el uso de teléfonos móviles, ordenadores y *tablets* rompe las barreras físicas del aula tradicional y promueve una educación personalizada y flexible (Freitas-Cortina y Paredes-Labra, 2022).

Para adaptarse a estos cambios, se está realizando una nueva distribución de espacios en las instituciones educativas. Según Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2021) en la Formación Profesional se están creando **Aulas Ateca** (Aulas de Tecnología Aplicada) que fomentan la creatividad, el trabajo colaborativo y el desarrollo tecno-

lógico. **Estos espacios promueven el aprendizaje práctico y la innovación, permitiendo al alumnado adquirir competencias técnicas de manera dinámica e interactiva, preparándolos para el mercado laboral actual.** Dentro de las posibilidades que ofrece se encuentra el uso de la realidad virtual y aumentada, las cuales permiten experimentar situaciones reales en entornos controlados, facilitando la comprensión práctica y profunda de los conceptos (Borden-Lanza, et al., 2023).

En la Formación Profesional Sanitaria la realidad virtual y aumentada se está usando mediante metodologías activas en simulaciones clínicas, el aprendizaje anatómico y para el uso de plataformas interactivas.

Dentro de estas metodologías activas, podemos observar el cambio del papel docente hacia un papel facilitador, que apoya a los estudiantes en el descubrimiento de los ambientes y en la construcción de ideas y juicios basados en la información recopilada en estos espacios. Así, obligan a replantear la docencia, ya no es compatible con la tradicional y al aprendizaje integrando las TIC.

El **uso de simuladores en RV** apoyan a los procesos de formación, permitiendo enfrentarse a procedimientos en entornos virtuales, que replican las situaciones reales. De esta forma el alumno desarrolla diversas habilidades, que favorecen una mayor seguridad en la práctica real con el paciente. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), ha desarrollado simuladores virtuales que se adaptan al currículo de distintos ciclos de Formación Profesional que se pueden utilizar de forma gratuita. Romero y de Benito (2020), en su propuesta didáctica para el uso de simuladores virtuales en la rama sanitaria de Formación Profesional, muestran cómo se pueden implementar en el Grado Superior Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear.

Obteniendo como resultados una buena aceptación por el grupo, se presentaba como una buena alternativa a la falta de ambientes prácticos y facilitaba la práctica de conocimientos teóricos.

Para el aprendizaje anatómico, experiencias como la de Gutiérrez y Rivero (2024) muestran que se puede combinar la RV y la RA con aplicaciones móviles gratuitas como *ST360 VR* y *AR Anatomy 4D+* que ofrecen imágenes tridimensionales más detalladas y profundas de la anatomía humana, con respecto a las imágenes de los libros de texto. Por otro lado, también se pueden superponer sobre el cuerpo de los estudiantes, haciendo la experiencia más atractiva, realista e interactiva. En cuanto al uso de gafas interactivas o virtuales, proponen el uso de las *Google Cardboard*, las cuales pueden fabricar los alumnos con cartón, siendo una opción muy interesante y económica.

Ventajas de la Integración de RV y RA en la Formación Profesional Sanitaria

De la misma forma, las plataformas interactivas de RV y RA permiten el desarrollo de actividades colaborativas, con una retroalimentación en tiempo real de los docentes y compañeros. Entre estas plataformas encontramos *Body interact* donde los estudiantes participan en escenarios médicos virtuales. Esta herramienta fue ampliamente utilizada en estudios universitarios en la pandemia, preparando a los sanitarios para enfrentarse a los diferentes escenarios (Flo et al., 2021; Guerrero et al., 2023).

El uso de la RV y la RA en la Formación Profesional Sanitaria presenta múltiples ventajas (Montenegro y Fernández, 2022):

- El aprendizaje inmersivo y práctico que estas tecnologías proporcionan.
- La realidad aumentada permite observar un objeto desde diferentes perspectivas.

- Fortalece el aprendizaje ubicuo.
- Fomenta la creación de espacios simulados que proporcionan seguridad a los estudiantes.
- Se pueden combinar con otros modelos pedagógicos como el *Flipped classroom*.
- Aumento del aprendizaje informal y potencial de contenidos, habilidades y contexto inclusivos.
- Mejora de la creatividad y el rendimiento de los estudiantes.
- Genera mayor inclusión del alumnado en la educación.
- Aumenta la participación y el compromiso de los alumnos respecto a los contenidos y el aprendizaje.
- Mejora en la comprensión de los contenidos.

Tal y como afirma Piscitelli (2017) **la combinación de la realidad aumentada y la realidad virtual participan en la mejora del proceso educativo**. El alumno experimenta en un solo espacio una experiencia integral y sensible, con la consiguiente reducción de tiempo, permitiendo una comprensión más rápida y mayor de temas complejos.

En cuanto al aprendizaje anatómico mediante RV y RA, se ha observado que mejora la asimilación y comprensión de contenidos, facilita recordar la información, proporciona entornos de aprendizaje dinámicos y atractivos, aumenta la motivación y participación y ofrece una experiencia realista y práctica para su formación (Aguirre y Marín, 2019; Gutiérrez y Rivero, 2024).

Por otro lado, **el uso de simuladores en la Formación Profesional Sanitaria, permiten mejorar la preparación práctica en un entorno controlado**. Otra de las ventajas que ofrece es que proporciona un aprendizaje personalizado con múltiples parámetros y variables modificables, convirtiéndolo en un aprendizaje dinámico, de tal manera que favorece la inclusión de todos



los alumnos en el proceso didáctico. Otro aspecto importante es que permite la repetición, de esta forma se puede aprender de los errores cometidos. Al tratarse de una herramienta online se puede flexibilizar el tiempo y el espacio para realizarlos. Y, por último, se desarrollan competencias clínicas imprescindibles para su futuro laboral (Romero y de Benito, 2020).

Finalmente, al analizar las repercusiones del uso de plataformas interactivas en alumnos de enfermería (Flo et al., 2021) y de medicina (Guerrero et al., 2023) se observó que mejoraron las expectativas y experiencias de aprendizaje, se desarrollaron habilidades de razonamiento clínico, comunicación, toma de decisiones y pensamiento crítico y se reportó una alta satisfacción con su uso por parte de los estudiantes. Por lo que sienta un precedente para su uso en Formación Profesional Sanitaria.

Desafíos y Retos en la implementación

A pesar de sus numerosas ventajas, la implementación de la RV y la RA en la formación sanitaria enfrenta varios desafíos. Los principales son **el coste de la tecnología, la necesidad de formación del profesorado, la resistencia al cambio y la creación de infraestructuras y el mantenimiento**.

En los últimos años, el coste de estas tecnologías está disminuyendo, debemos tener en cuenta que el desarrollo de contenido específico, así

como los dispositivos de RV y RA de alta calidad, continúan siendo una inversión significativa para los centros educativos (Freina y Ott, 2015).

Actualmente es imprescindible la inclusión de las TIC en los currículos, ya no solo como una innovación sino como un seguimiento de la legislación vigente. Dentro de estas TIC se encuentran la RV y la RA. Al mismo tiempo, a los docentes se les está empezando a exigir un determinado nivel en Competencia Digital. Sin embargo, esta formación queda lejos de una verdadera capacitación para el uso de estas tecnologías, por lo que el docente interesado deberá optar por una instrucción privada que no está al alcance de todos (Paredes, 2024).

A pesar de que nos encontramos en una educación donde se potencia el uso de las metodologías activas que ponen al estudiante como centro activo del acto didáctico, continuamos encontrando docentes que apuestan por una metodología tradicional en la que no consideran relevante el uso de las TIC. Como se mencionaba previamente, el uso de la realidad virtual y aumentada requieren de una formación, que será más difícil de lograr en aquellos que se resistan al cambio (Pimentel Elbert et al., 2023).

Además, la RV y la RA no solo requieren la inversión en el producto, sino que al tratarse de una tecnología digital va a requerir de un mantenimiento, con el que se debe contar desde su instalación. Así mismo, in-

fraestructuras como el Aula Ateca requieren de dispositivos compatibles y redes de alta velocidad. Todo esto hace imprescindible contar con un crédito del Ministerio de Educación destinado a las Comunidades Autónomas para su financiación.

Propuesta de trabajo

Se trata de una propuesta dirigida a alumnos de formación profesional de la rama sanitaria. En este caso, se ha elegido la asignatura **Técnicas de ayuda odontológica y estomatológica del Ciclo Formativo de Grado Medio Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería**. No obstante, con diferentes contenidos a trabajar se podría realizar en otros ciclos formativos de la rama sanitaria.

Para ello, se va a emplear la metodología de **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**, donde el alumno, trabajando en grupo, es el responsable de planificar, organizar, distribuir el trabajo, obtener una solución al problema planteado y exponer los resultados. Así, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, dispone de todo el material para su desarrollo y el docente adquiere un papel de guía en el proceso (Cálciz, 2011). Se requerirá utilizar la RV y la RA para aumentar la motivación, asentar los contenidos y proporcionar una experiencia práctica.

• **Objetivos:**

- > reconocer y deducir la función del instrumental empleado en odontología conservadora, endodoncia, periodoncia y cirugía oral.
- > conocer y aplicar las diferentes técnicas de higiene bucodental.
- > reconocer los tipos dentarios y sus detalles anatómicos.
- > fomentar el trabajo en equipo,
- > desarrollar habilidades prácticas sobre la instrumentación y el tratamiento con pacientes.

• **Contenidos (Real Decreto 558/1995):**

- > Nomenclatura técnica específica bucodental.
- > Instrumentos y materiales de uso odontológico.
- > Higiene bucodental.
- > Anatomía y función de la región bucofacial.

La aplicación que se va a emplear es *Marge Edu* en su versión gratuita, dentro de esta aplicación se encuentra *Marge Object Viewer* que contiene objetos 3D relacionados con el contenido de la asignatura. El código del contenido que debemos seleccionar es 49N8W9. Para utilizar los objetos en realidad aumentada se debe crear un cubo que facilita la aplicación (https://code.intef.es/prop_didacticas/cospaces-edu-iii-merge-cube/).

Cuando accedemos a los objetos tenemos cuatro opciones: 3D, cubo, mundo y auriculares.

Tras el trabajo de los contenidos teóricos, los alumnos se van a distribuir en grupos de 6. A los alumnos se les

entregará un código QR (Tabla 1) con un caso de un paciente que visita la clínica dental, que deberán resolver y realizar una presentación en la plataforma que elijan (Canva, Poweer Point., etc.) donde utilicen la aplicación de *Marge Object Viewer* para exponer sus resultados. Los alumnos contarán con tres sesiones de dos horas para resolver, crear la presentación y exponer sus resultados.

Dentro de cada caso, los alumnos deberán saber identificar el tipo de dentición del paciente, las partes del diente, tipo de caries, posibles complicaciones, tratamientos, instrumental y tratamiento de prevención de caries mediante higiene bucodental.

Los objetos de la aplicación que deberán utilizar en el caso serán: *Tooth Anatomy* (Anatomía del diente) para la anatomía dental; *Primary Teeth* (dientes primarios) o *Mouth* (boca) para la elección de la dentadura; *Primary Teeth* (dientes primarios) o *Mouth* (boca) y *Tooth Decay* (caries dental) para la explicación de las caries; *Dental Floss* (hilo dental), *Mouthwash* (enjuague bucal), *Dental Inspection Mirror* (espejo de exploración dental), *Tooth Paste* (pasta dental) y *Dental Pick* (sonda de exploración dental)

CASO 1		CASO 2	
CASO 3		CASO 4	
CASO 5		CASO 6	

Tabla 1. Casos de Técnicas de Ayuda Odontológica y Estomatológica



para el tratamiento de prevención de caries mediante higiene bucodental. Es importante saber que dentro de la aplicación se puede trabajar con varios objetos de forma simultánea.

La última sesión, de dos horas de duración consistirá en la presentación de los casos, la evaluación y coevaluación, aportando un feedback tanto por parte del profesorado como del alumnado junto con las propuestas de mejora.

Esta experiencia permite el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre iguales, el desarrollo de habilidades sociales y el afianzamiento de los contenidos teóricos trabajados en el aula. Ofreciendo una experiencia de aproximación al entorno real de su experiencia profesional lo cual también se plantea en estudios superiores tales como los de veterinaria, según apunta Gómez (2022).

Futuro de la Realidad Virtual y Aumentada en la educación en los FP Sanitarios

El futuro de la RV y RA presenta numerosas tendencias emergentes como la integración de la Inteligencia Artificial (IA) con la RV y la RA, de modo que, poco a poco, se va a poder ir ofreciendo un aprendizaje más personalizado y una retroalimentación más detallada basada en el proceso del alumno (Palmer et al., 2016).

La IA, por tanto, mejoraría la enseñanza en Formación Profesional Sanitaria, creando junto con la RV y RA escenarios de simulación, donde los

estudiantes puedan de forma simultánea, diversa e integrada enfrentarse a situaciones sanitarias complejas, capacitándolos para confrontar un futuro impredecible (Villalobos,2024).

En cuanto a su implementación se espera que estas tecnologías emergentes sean más económicas y accesibles, por la evolución tecnológica que conlleva una reducción de gastos. De esta forma será una apuesta segura en las instituciones educativas de todo el mundo (Moro et al., 2021)

Además, no debemos olvidar que la nueva ley de Formación Profesional, a través del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, **propone el desarrollo de un proyecto intermodular, en el que varias asignaturas se unen para que los alumnos alcancen competencias transversales como la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo en equipo o la gestión de proyectos.** Así se pretende que mejore la conexión con el mundo laboral donde se simulan situaciones reales. En este sentido, la RV y RA encajan perfectamente en esta propuesta. Por otro lado, el aumento de la dotación docente en el proyecto facilitará el diseño de un material adecuado y la ayuda a los estudiantes para su comprensión y puesta en práctica.

Però el realizar una propuesta docente con estas herramientas digitales no es algo que garantiza por sí solo el éxito. Para su utilización se debe hacer previamente un análisis del alumnado, los docentes y los sectores involucrados en el proceso educativo

(Villalobos,2024). También, hay que tener en cuenta que se deben usar de forma segura y efectiva, protegiendo la privacidad de los datos de estudiantes y pacientes de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Podemos concluir que la RV y la RA no son una moda, sino que son tecnologías digitales que ya forman parte de la FP Sanitaria con un gran potencial revolucionario en la educación. **Las simulaciones, el estudio anatómico digital y las plataformas interactivas permiten al estudiante un aprendizaje más práctico, profundo, inmersivo y dinámico.**

La RV y RA presentan numerosas ventajas en el proceso educativo sanitario como el aumento de la motivación, la creatividad, el aprendizaje de conceptos complejos a la vez que se puede combinar con el trabajo cooperativo, siendo características que se quieren fomentar en el alumnado de formación profesional.

Sin dejar de lado los desafíos que igualmente vienen a raíz de estas tecnologías (como requerir de inversión elevada de instalación y mantenimiento, limitaciones educativas que suponen un gran cambio para el profesorado, y la habituación a sus técnicas específicas, pese a sus rápidos avances no se ha logrado aún una inmersión plena), la RV y la RA presentan un futuro prometedor en la educación sanitaria y, en combinación con la IA, mejorarán sin duda la calidad y la eficacia, dando como resultado una atención sanitaria más segura.

Bibliografía

- Baus, O. y Bouchard, S. (2014). Moving from virtual reality exposure-based therapy to augmented reality exposure-based therapy: a review. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 112. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00112>
- Borden-Lanza, Y., Lores-Gómez, B., Usart-Rodríguez, M. y Colobrains-Delgado, J. (2023). Competencia digital y formación profesional en España: análisis documental sobre su regulación, propuestas y recomendaciones. *Hachetepe. Revista científica en Educación y Comunicación* (26), 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2023.i26.1204>
- Cabero, J., Valencia, R. y Llorente, C. (2022). Ecosistemas de tecnologías emergentes: realidad aumentada, virtual y mixta. *Tecnología, Ciencia y Educación* (23), 7-22. Recuperado de: <https://cutt.ly/OwFuB8KC>
- Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Daniel, A. B., Barona, A. V., Hernández, L. S., Bustamante, B. B., Durán, C., Mendoza E., Sosa, H.A., Torres, J.M. y Galván, L. A. N. (2023). Implementación de la simulación virtual en la educación médica de pregrado. *Revista de simulación en ciencias de la salud* (1). Recuperado de: <https://revisimulacion.facmed.unam.mx/index.php/rscsfm/article/view/8>
- Flo, J., Byermoen, K. R., Egilsdottir, H. Ö., Eide, H. y Heyn, L. G. (2021). Nursing students' experiences of virtual simulation when using a video conferencing system—a mixed methods study. *International journal of nursing education scholarship*, 18 (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1515/ijnes-2021-0056>
- Freina, L. y Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 1 (133).
- Freitas-Cortina, A. y Paredes-Labra, J. (2022). Desafíos de la producción multimedia en los MOOC. Estudio de caso interpretativo sobre las perspectivas docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (1), 59-79. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30840>
- Gómez, C. A. M. (2022). El aprendizaje basado en problemas ABP y el aprendizaje colaborativo como estrategias didácticas para el aprendizaje de la anatomía En E. Serna (Ed.) *Revolución Educativa en la Nueva Era. Vol 1* (pp. 342-352).
- Gutiérrez, S. y Rivero, M. A. (2024). Innovación educativa: Aprendizaje basado en la Realidad Virtual y la Realidad Aumentada para el estudio de la Anatomía Humana, en el Ciclo de Grado Medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería. *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 2 (1), 22-31. Recuperado de: <https://doi.org/10.59721/rinve.v2i1.11>
- Marín, C. M. (2019). Percepción del alumnado de la clase invertida aplicada a la simulación clínica en el Ciclo Formativo de Técnico en Emergencias Sanitarias En Redine (Ed.), *EduNovaTIC2019. Conference proceedings. 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 422-423).
- Montenegro, M. y Fernández, J. (2022). Realidad aumentada en la educación superior: posibilidades y desafíos. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 95-114. Recuperado de: <https://cutt.ly/rwFu0jSY>
- Moreno, N. y Galván, M. (2020). Realidad aumentada y realidad virtual para la creación de escenarios de aprendizaje de la lengua inglesa desde un enfoque comunicativo. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (38), 1-16. Recuperado de: <https://acortar.link/NR6iBo>
- Moro, C., Štromberga, Z., Raikos, A. y Stirling, A. (2021). The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 10 (6), 549-559. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/ase.1696>
- Paredes, D. M., Mero, J. L., Vera, M. J. y Barahona, R. J. (2024). La realidad virtual y realidad aumentada en la educación. *Sinergia Académica*, 7 (3), 122-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.51736/sa.v7i3.330>
- Parmar, D., Lim, W. Y., Thangamani, A. y Lee, J. H. (2016). Using augmented reality in medical education: An overview. *British Journal of Educational Technology*, 47 (5), 1277-1288. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/bjet.12534>
- Pimentel, M. J., Zambrano, B. M., Mazzini, K. A. y Vi-llamar, M. A. (2023). Realidad virtual, realidad aumentada y realidad extendida en la educación. *RECIMUNDO*, 7 (2), 74-88. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.74-88](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.74-88)
- Piscitelli, A. (2017). Realidad virtual y realidad aumentada en la educación, una instantánea nacional e internacional. *Economía Creativa*, (7), 34-65. Recuperado de: <https://acortar.link/6Sxm8r>
- Romero, D. y De Benito, B. (2020). Diseño de una propuesta didáctica para el uso de simuladores virtuales en la rama sanitaria de Formación Profesional. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (8). Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rriite.383431>
- Villalobos, J.A. (2024). Marco teórico de realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial: Usos en educación y otras actividades. *Emerging Trends in Education*, (6)12, 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5695>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación.
- Real Decreto 558/1995, de 7 de abril, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.

Cómo citar:

Otal, P. (2024). Realidad Virtual y Aumentada en Formación Profesional. Innovaciones y retos para la FP Sanitaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 19-24. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>



CURSOS
HOMOLOGADOS
ONLINE PARA OPOSICIONES

967 607 349

www.campuseducacion.com

PROMOCIÓN
Si te matriculas de **3 cursos o más...**

Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**
Campuseducacion.com

Curso Online para preparar
la Segunda Fase de las
Pruebas de Oposición



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

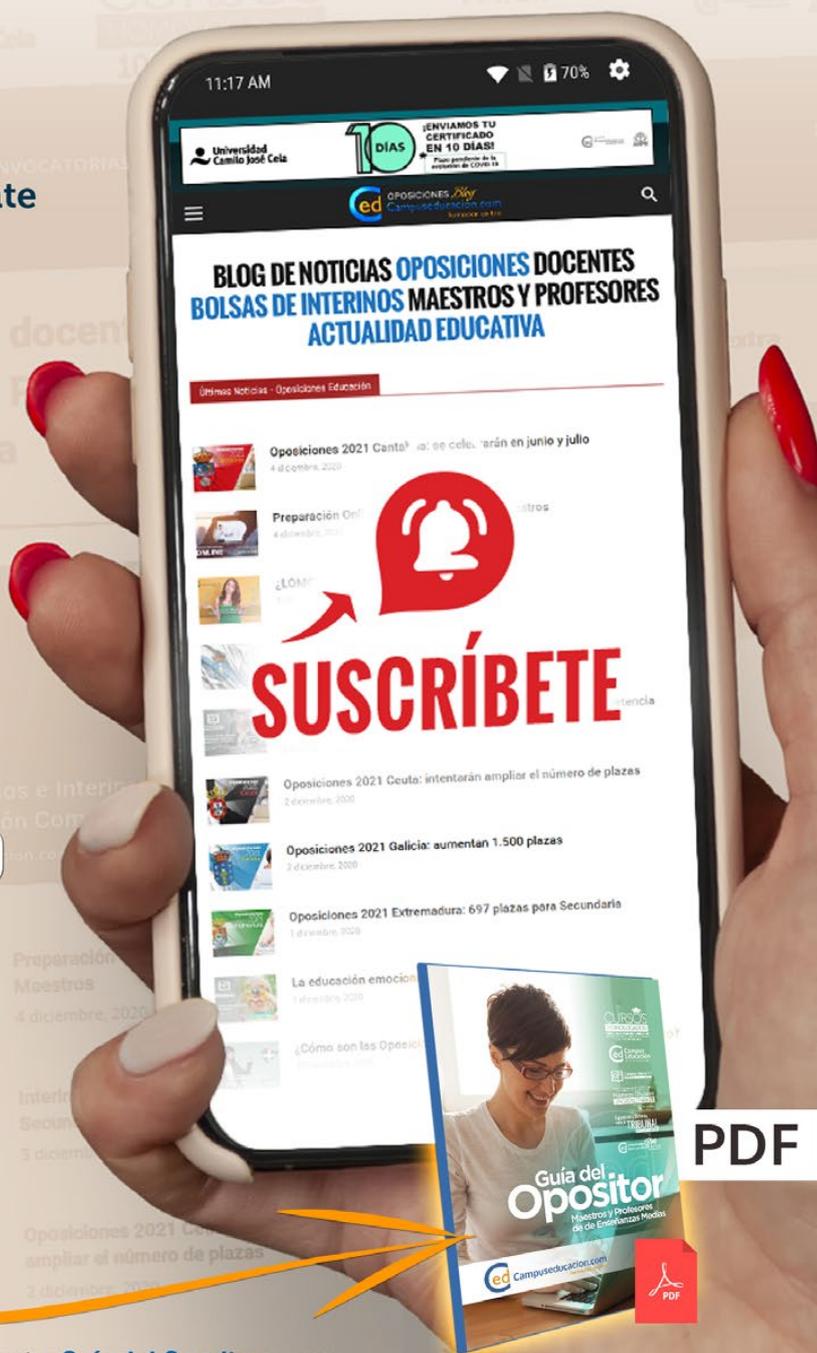
**PUBLICACIÓN
Y CERTIFICACIÓN GRATUITA
EN NUESTRA REVISTA**



Suscríbete a nuestro Boletín

Y RECIBE EN TU CORREO TODAS LAS NOVEDADES
QUE SE PRODUZCAN EN EL **BLOG CAMPUSEDUCACION.COM**

- Actualidad Educativa
- Oposiciones y Convocatorias
- Bolsas de Interinos
- Artículos Revista Digital Docente
- Recursos Educativos



**SUSCRÍBETE A NUESTRO
BLOG Y RECIBE
5€ DE DESCUENTO
EN LOS CURSOS
HOMOLOGADOS Y LA
GUÍA DEL OPOSITOR**

Además, recibirás de forma exclusiva nuestra **Guía del Opositor**,
elaborada desde **Campuseducacion.com** para que tengas claro
todos los aspectos de las Oposiciones **en formato PDF**

PDF





Calcula
tu baremo...



CALCULADORA DE BAREMO

ADAPTADA AL
ÚLTIMO BORRADOR
DEL MINISTERIO



Haz clic aquí

Calculadora de Baremo de Méritos

para **Concurso General de Traslados** 2024 de Educación

Completa los pasos de la herramienta interactiva para conocer el resultado



Campuseducacion.com
formación on-line

La gamificación y la inclusión educativa

Beneficios del uso de las metodologías activas en el aula

Para dar respuesta a las demandas sociales y adaptarse a los nuevos cambios, los centros educativos y los docentes deben estar en continua formación, a través de la cual pueden descubrir metodologías óptimas para intervenir con su alumnado y responder de forma correcta y ajustada a sus necesidades. En este artículo indagaremos sobre una de las estrategias más idóneas para el fomento de la inclusión y que a la vez funciona para adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes: la gamificación.

Palabras clave: Gamificación; Metodologías activas; Estrategias didácticas; Inclusión educativa; Discapacidad intelectual; Necesidades específicas de apoyo educativo.

Abstract: Educational centres and teachers need continuous training to find the best ways to intervene with their students and respond correctly and appropriately to their needs, in order to respond to societal demands and adapt to new changes. In this article, we're going to look at one of the most suitable strategies for promoting inclusion and also for adapting to the different ways in which students learn: gamification.

Key words: Gamification; Active methodologies; Teaching strategies; Educational inclusion; Intellectual Disability; Specific educational needs.



Históricamente, el sistema educativo en España se ha basado en una única forma de enseñanza: el método tradicional. Generalmente, los profesores no suelen cambiar sus metodologías al utilizar continuamente los métodos tradicionales. No obstante, esta situación parece estar mejorando, pues gracias a los cambios económicos, tecnológicos, culturales, políticos y sociales, las instituciones educativas responden a ellos y el número de profesores que pretenden actualizar e innovar

sus prácticas educativas aumenta. En línea con esto, resulta necesario que las metodologías educativas sean acordes a las características de su alumnado y fomenten una verdadera inclusión educativa. Por todo ello, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la gamificación como metodología activa que promueve la inclusión de los alumnos, analizando experiencias educativas basadas en la gamificación y puestas en práctica con alumnos con discapacidad intelectual.

PATRICIA GUTIÉRREZ CABANES

- Grado en Educación Infantil
- Máster en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales
- Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA)
- Maestra interina en la Región de Murcia
- Murcia

Transición de la educación tradicional a la educación inclusiva

La transformación de la educación tradicional en una educación inclusiva constituye un cambio significativo en la manera en que se concibe el aprendizaje y la enseñanza.

La educación tradicional se caracteriza por el aprendizaje mecanizado, el cual no promueve el pensamiento crítico, analítico y reflexivo del alumno, por lo que no permite un aprendizaje significativo.

La práctica docente en la educación tradicional se basa en la exposición de los contenidos, evalúa el aprendizaje centrado en las calificaciones cuantitativas de forma reproductiva y lo utiliza como una manera de control para el alumnado. En muchas ocasiones no hay cabida a la comprensión de los contenidos expuestos en clase, siendo una enseñanza rígida, directa e inflexible, centrada en el profesor. Este sistema, a menudo deja de lado las diversas necesidades y capacidades de los alumnos, especialmente de aquellos que se enfrentan a barreras de aprendizaje, discapacidad o situaciones de vulnerabilidad.

Esta situación ha ido evolucionando con los años hasta conseguir una educación inclusiva y moderna, que busca incluir a todos los alumnos en un entorno de aprendizaje que reconozca y valore la diversidad, de forma que respeta las características individuales del alumnado y los convierte en el nú-



cleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la inclusión no solo implica la presencia física de todos los alumnos en el aula, sino también su participación activa y efectiva en el proceso de aprendizaje.

La transición hacia la educación inclusiva implica varios cambios fundamentales. En primer lugar, es necesario revisar y adaptar los planes de estudio para que sean flexibles y accesibles, permitiendo a los docentes personalizar el aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

Asimismo, es esencial fomentar un cambio cultural dentro de las instituciones educativas. De acuerdo con Rodríguez et al. (2019), la inclusión debe ser un valor compartido por toda la comunidad educativa, desde los administradores hasta los padres y alumnos. Crear un ambiente de respeto y aceptación es clave para que todo el alumnado se sienta valorado y motivado a participar plenamente.

Es por ello que los alumnos necesitan sentir que lo que aprenden es real y tiene valor, por lo que la práctica docente se debe basar en sus opiniones e intereses, además de trabajar en grupo para cooperar, competir y tomar decisiones grupales.

En conclusión, la transición de la educación tradicional a la educación inclusiva es un proceso complejo que requiere un compromiso colec-

tivo y un enfoque multidimensional. Al adoptar prácticas inclusivas, se abre la puerta a un aprendizaje más equitativo y significativo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Estas dinámicas han llevado a la introducción de metodologías activas en las aulas, mostrando resultados prometedores y positivos para avanzar hacia la educación inclusiva deseada.

Las metodologías activas nos conducen a la verdadera inclusión educativa

Atender a las distintas capacidades de cada uno de los alumnos ha de ser una prioridad en el proceso de aprendizaje de cualquier sistema educativo. Por ello, las metodologías que fomentan su inclusión son el mejor enfoque para proporcionarles una educación equitativa y de calidad.

Las metodologías activas constituyen un enfoque pedagógico innovador que considera al alumno como el núcleo y el eje del proceso de aprendizaje, promoviendo su participación activa y su colaboración. Las principales características de estas metodologías, apuntan a la promoción de la inclusión dentro de las aulas:

- **Participación activa:** los alumnos se convierten en los protagonistas

de su propio aprendizaje, pues interactúan con el contenido, realizan investigaciones y colaboran con sus compañeros.

- **Personalización e individualización del aprendizaje:** las actividades son adaptadas en función de las necesidades y ritmos de cada alumno, permitiendo que cada uno de ellos avance de acuerdo a sus capacidades.
- **Evaluación continua:** incluyen a menudo formas de evaluación formativa que permiten un seguimiento constante del progreso de los estudiantes, ayudando de esta forma a los docentes a ajustar su enseñanza y a ofrecer retroalimentación inmediata y creando un aprendizaje más dinámico y adaptativo.

La implementación de metodologías activas en el aula otorga un papel más destacado a los alumnos, aumentando su motivación e interés, además de fomentar las relaciones y habilidades sociales. Por ello, se han consolidado como un elemento fundamental en el ámbito educativo.

En definitiva, las metodologías activas favorecen la inclusión educativa gracias a su marcado carácter motivador y dúctil en cuanto a los distintos estilos de aprendizaje, a la creación de un ambiente seguro de colaboración y respeto entre compañeros y a la adquisición de diversas habilidades fundamentales para la vida en sociedad y la inclusión como son la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo.

Entre las metodologías activas que destacan por su papel fundamental en la inclusión educativa, se encuentra la gamificación.

La gamificación como metodología activa

De acuerdo con García (2019), la gamificación se basa en el uso de los elementos que forman parte del diseño de los videojuegos, en ámbitos que no son lúdicos, para conseguir que una experiencia, actividad o producto sea más divertido y motivador.

Esta metodología activa se ha convertido en un enfoque poderoso para fomentar la inclusión educativa, pues transforma el aprendizaje en una experiencia dinámica y participativa.

Para diseñar experiencias gamificadas, no podemos olvidar:

- la ambientación o hilo conductor que aporta sentido al juego;
- los juegos de rol, que configuran dos realidades (la del aula y la paralela que se desarrolla en el juego);
- el compromiso de los alumnos;
- la cooperación, pues se llevan a cabo juegos en pequeños grupos o equipos;
- y la motivación de los alumnos, que se incentiva mediante la recolección de premios o puntos.

En cuanto a las distintas estrategias gamificadas que existen y cómo se pueden aplicar en el aula, se enumeran entre otras: la gamificación apoyada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), las dinámicas cooperativas y los sistemas de puntos.

Actualmente, una de las estrategias didácticas que más se está implementando es la gamificación apoyada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que destaca por sus numerosos resultados positivos y por unir las tecnologías educativas con un aprendizaje cooperativo y activo a través del uso de aplicaciones. Entre las principales aplicaciones más usadas para gamificar en el aula se encuentran **Classdojo** (plataforma educativa gamificada), **Kahoot!** (herramienta de evaluación interactiva) y **Kinect** (dispositivo de captura de movimiento).

Por otro lado, las dinámicas cooperativas constituyen las mecánicas grupales que describen el comportamiento a seguir durante el juego y las conductas estratégicas que van sucediendo durante este. Entre las principales dinámicas cooperativas, no podemos pasar por alto los **Escape Room** (sala de escape), pues constituyen un nuevo modelo de gamificación educativa que se está instaurando en las aulas paulatinamente al favorecer la imaginación, el razonamiento deductivo, la creatividad y el pensamiento lógico.

Asimismo, los sistemas de puntos son un método de gamificación perfecto para promover la motivación e implicación del alumnado en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, pues les permite visualizar la cantidad de puntos que han conseguido en comparación con los demás y poder hacer ajustes, además de poder canjearlos por premios posteriormente.

Tomando todo esto como punto de partida, el alumnado actual necesita una educación motivadora, innovadora e inclusiva. Los docentes darán respuesta a las características, necesidades e intereses del alumnado basando su práctica docente en metodologías actualizadas y motivadoras, como es la gamificación.

¿Cómo favorece la gamificación a la inclusión educativa?

Por un lado, la gamificación promueve una verdadera inclusión educativa, ya que permite la individualización de los procesos cognitivos, teniendo en cuenta los distintos modos de trabajo y de comunicación del alumnado, disminuyendo de esta forma las brechas que se crean entre el alumnado y la marginalidad. Por ejemplo, juegos que requieren trabajo en equipo pueden ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades sociales, mientras que los desafíos individuales pueden estimular la autonomía y la autoconfianza.

Características del aula inclusiva	Beneficios de la gamificación en el aula
Permite la participación activa de los alumnos, evitando un papel pasivo inspirado en la educación tradicional.	Permite que el alumnado participe de forma activa.
Crea un ambiente donde la comunicación se vea favorecida.	Mejora las habilidades comunicativas.
Estimula el esfuerzo.	Recompensa el esfuerzo.
Promueve la capacidad de resolución de problemas.	Ejercita la capacidad de resolución de problemas en distintos contextos.
Favorece la cooperación.	Los alumnos realizan la actividad de manera grupal y cooperativa.
Desarrolla un aprendizaje significativo.	Los aprendizajes se contextualizan.
Permite la participación activa de los alumnos. Permite que el alumnado desarrolle su autonomía y autoconfianza.	Los alumnos construyen su propio aprendizaje.

Tabla 1. Comparativa entre las características de un aula inclusiva y los beneficios de la gamificación (extraído de Rodríguez et al., 2019)



Por otro lado, se crea un entorno de aprendizaje inclusivo al reducir la ansiedad y la presión asociadas con la evaluación tradicional. La naturaleza lúdica de los juegos invita al alumnado a experimentar y aprender de sus errores sin temor a ser juzgados, lo que es especialmente beneficioso para aquellos que pueden sentirse intimidados por métodos más convencionales.

De esta forma, en la siguiente tabla (Tabla 1) se muestra una comparativa entre las características que crean un aula inclusiva y los beneficios que ofrece la gamificación en cuanto a la inclusión educativa.

Esto parece indicar que verdaderamente el uso de la gamificación en las aulas resulta beneficioso para la inclusión educativa. Para constatarlo, se analizan distintas experiencias gamificadas con alumnos con Discapacidad Intelectual, junto con sus respectivos resultados.

Experiencias gamificadas con alumnos con Discapacidad Intelectual

En primer lugar, encontramos la investigación de Korozi et al. (2018):

- **Muestra:** ocho alumnos con Discapacidad Intelectual de Educación Infantil y Educación Primaria.
- **Experiencia:** desarrollo de *Home game*, un juego interactivo multimodal que enseña las zonas de las casas, sus objetos característicos y sus posibles peligros.
- **Resultados:** cambios favorables con respecto al desarrollo de la autonomía y el conocimiento de la vida cotidiana.

De acuerdo con el estudio de Pérez y Ariza (2020):

- **Muestra:** catorce alumnos con Discapacidad Intelectual de 11 a 18 años, de la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria.

- **Experiencia:** uso de la app *Classdojo*, plataforma en la que se promueve el aprendizaje colaborativo para trabajar la lectura y la escritura.

- **Resultados:** promovió que el proceso de lectura y escritura fuera significativo, además de favorecer su interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación elaborada por Cerdeira (2020), destaca por:

- **Muestra:** un alumno con Discapacidad Intelectual de primero de la etapa de Educación Primaria, con edad mental correspondiente a 5 años.

- **Experiencia:** realización de la actividad *Escape Room* en la que deben huir de la clase a través de las pistas que conseguirán al superar diversos retos.

- **Resultados:** favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con la lógico-matemática.

Con respecto al estudio desarrollado por Arias y Charco (2021), se señala:

- **Muestra:** ocho alumnos con Discapacidad Intelectual moderada de 16 a 18 años, de la etapa de Educación Secundaria, con edad mental de 5-6 años.

- **Experiencia:** actividades gamificadas en las que ganan puntos que posteriormente podrán canjear por premios.

- **Resultados:** mejora de la memoria, la motivación y la interacción positiva alumno-profesor.

Finalmente, se señala la investigación llevada a cabo por Johnson et al. (2022):

- **Muestra:** cinco alumnos con Discapacidad Intelectual de 6 a 12 años, de la etapa de Educación Primaria.

- **Experiencia:** desarrollo de la app *Zingo* en la que el alumno debe cuidar de una mascota llevando a cabo tareas cotidianas y de cuidado del animal, así como la interpretación de sus emociones.

- **Resultados:** aumenta la motivación y el interés del alumno y desarrolla el conocimiento de las emociones a través del cuidado de la mascota.

Los resultados de cada una de las experiencias gamificadas son esperanzadores en cuanto a la inclusión educativa, por ello, se obtienen las siguientes conclusiones:

- **La gamificación no se dirige solo al público infantil, sino que tiene efectos positivos en todas las etapas educativas:** los resultados obtenidos muestran efectos positivos desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. No obstante, de acuerdo con los estudios analizados, resulta imprescindible fomentar la introducción de la gamificación desde la primera etapa educativa para poder actuar de la forma más temprana posible ante cualquier necesidad educativa.

- **La gamificación apoyada en el uso de las TIC constituye el método principal para gamificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, promoviendo una verdadera inclusión educativa:** la inclusión de las TIC en el ámbito educativo es consecuencia de nuestra adaptación a los cambios constantes de la sociedad. Las TIC han cambiado y evolucionado, de forma que se han convertido en instrumentos educativos que mejoran la calidad educativa de los alumnos, ya que, entre sus principales ventajas encontramos: el aumento de la motivación; el desarrollo de habilidades relacionadas con las tecnologías (alfabetización digital); el entrenamiento de la atención y memoria; la promoción del trabajo colaborativo; el desarrollo de la autonomía y de la independencia y, por consiguiente, la posibilidad de individualizar la enseñanza al permitir que cada alumno siga su propio ritmo.

- **Las dinámicas cooperativas se están abriendo camino en el itinerario educativo actual:** los *Escape Room* representan una estrategia emocionante y efecti-

va de transformar el aprendizaje en el aula. Han aparecido en la sociedad como una alternativa de ocio, pues son actividades grupales idóneas para llevar a cabo entre amigos y familiares. Esta característica ha hecho que sea tendencia dentro de las aulas, ya que muchos docentes lo encuentran interesante y enriquecedor para el alumnado e incluso para ellos mismos. Al combinar diversión, desafío y colaboración, no solo se refuerzan los contenidos académicos, sino que también se desarrollan habilidades importantes para el futuro de los alumnos.

Se constata que la educación tradicional tuvo su momento en la historia educativa e instruyó a la sociedad que posteriormente ha ido cambiando para favorecer la atención de las necesidades de los alumnos, dando una mirada más humana y actualizada al sistema educativo (Robles et al., 2022).

En la actualidad, la educación se enfrenta al desafío de adaptarse a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de todos los alumnos. La gamificación y las metodologías activas emergen como herramientas poderosas que no solo transforman la forma en que se enseña y se aprende,

sino que también promueven un entorno inclusivo donde cada alumno puede desarrollarse plenamente, construyendo una cultura de respeto y aceptación, vital para la formación de ciudadanos comprometidos y empáticos.

En conclusión, la adopción de la gamificación y las metodologías activas en la educación inclusiva no solo es una opción, sino una necesidad. Al hacerlo, como docentes estamos sembrando las semillas para un futuro educativo más equitativo y accesible, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de brillar y alcanzar su máximo potencial.

Bibliografía

- Arias, L. y Charco, J. J. (2021). *Sistema de actividades para la estimulación de la memoria mediante la gamificación en estudiantes con Discapacidad Intelectual moderada de la Unidad Educativa Especial del Azuay "UNEDA"*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Nacional de Educación]. Recuperado de: https://rraae.cedia.edu.ec/Record/REPUNAE_832d6b17b81806513a38b2bb9c3a3a52
- Cerdeira, M. (2020). *Enseñanza de las matemáticas a través de la gamificación. Diseño de un Escape Room para 1.º de primaria*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/107524/Mar%C3%ADa%20Cerdeira%20Porras%20Edu%20Prim.%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197820>
- Johnson, R. W. et al. (2022). Intervention Mapping of a Gamified Therapy Prescription App for Children with disabilities: User-Centered Design Approach. *JMIR pediatrics and parenting*, 5, 1-17. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35943782/>
- Korozi, M. et al. (2018). Designing an augmented tabletop game for children with cognitive disabilities: The "Home game" case. *British Journal of Educational Technology*, 4 (49), 701-716. Recuperado de: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12641>
- Pérez, D. Y. y Ariza, M. L. (2020). El aprendizaje colaborativo en los procesos de lectura y escritura desde la virtualidad, para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 26 (26-27), 149-175. Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6748/8988>
- Robles, D. A., et al. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *Recimundo*, 6 (4), 689-698. Recuperado de <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/1902/2300>
- Rodríguez, C. et al. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 3, 40-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7454938>

Cómo citar:

Gutiérrez, P. (2024). La gamificación y la inclusión educativa. Beneficios del uso de las metodologías activas en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 27-31. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>



Exposición y Defensa ante el TRIBUNAL

Campuseducacion.com

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE:

PARA PREPARAR LA SEGUNDA FASE DE LAS PRUEBAS DE OPOSICIÓN

Si te matriculas de 3 o más Cursos Homologados te regalamos un completo programa de entrenamiento totalmente online y a distancia, con una carga de 140 horas y 60 días de duración

Este curso en un programa de entrenamiento online para la preparación de la segunda fase de las pruebas de oposición para maestros y profesores: la exposición y defensa de la programación y la unidad didáctica ante el tribunal

EXPOSICIÓN Y DEFENSA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA. OPOSICIONES DOCENTES

El Curso online Gratuito a Distancia y Abierto todo el año "Exposición y defensa de la Unidad Didáctica. Oposiciones Docentes" pretende facilitar a los docentes y aspirantes a la Unidad Didáctica una serie de estrategias para la superación de la fase de exposición y defensa de la Unidad Didáctica en los procesos selectivos de oposiciones de profesorado.

Las pruebas de oposición a la función pública docente constituyen un proceso que se hace realmente duro para muchos aspirantes. Por ello, se pretende proporcionar algunas técnicas y estrategias que puedan ser útiles a los aspirantes a la hora de exponer la programación y las unidades didácticas ante el tribunal examinador. Incluyendo siempre en las probabilidades que a pesar de los nervios y la presión, existen de aprobar esta prueba y conseguir la tan anhelada plaza.

Se pone a disposición del profesorado que desea cursar esta formación gratuita online un material didáctico especialmente diseñado que queda estructurado en varios bloques temáticos que desarrollan los contenidos programáticos que todo aspirante debe manejar sobre actitud corporal, lenguaje no verbal, autocontrol emocional y pautas de actuación correcta en la exposición y defensa oral.

Este curso online, tiene una duración de 60 horas de formación y realizar en un plazo de 3 meses. El alumno puede solicitar un certificado de acreditación de la formación en línea.



100% Online CURSOS GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores y Maestros con Certificación Digital

¡RESERVA TU PLAZA!

 **967 60 73 49**

Más Información en: www.campuseducacion.com

 **Campuseducacion.com**
formación on-line

Medios de comunicación y salud mental a través de Lengua Castellana y su Literatura

Fomentando el pensamiento crítico en la sociedad digital actual

Este artículo explora cómo la asignatura de Lengua Castellana y Literatura puede fomentar el pensamiento crítico en jóvenes, centrándose en la educación en medios de comunicación y el lenguaje sobre salud mental. Se examina cómo esta materia puede contribuir a desarrollar la conciencia crítica a través de un análisis de la teoría existente y se propone, en consecuencia, una serie de actividades que los docentes pueden implementar en el aula.

Palabras clave: Lengua Castellana y Literatura; Salud mental; Medios de comunicación; Competencia Digital; Redes sociales; Bachillerato; Pensamiento crítico.

Abstract: This article explores how the subject of Spanish Language and Literature can promote critical thinking in young people, focusing on media literacy and the language of mental health. It examines how the subject can contribute to the development of critical awareness through an analysis of existing theory. As a result, it proposes a series of activities that teachers can implement in the classroom.

Key words: Spanish Language and Literature; Mental Health; Media; Digital Literacy; Social Networks; Baccalaureate; Critical Thinking.



En la era digital, los medios de comunicación y las redes sociales no solo informan, sino que moldean nuestras percepciones y creencias. Desde los principales eventos mundiales hasta la salud mental, la manera en que se presenta la información puede influir poderosamente en la opinión pública y, lamentable-

mente, reforzar estigmas y prejuicios arraigados. Es en este panorama donde surge la necesidad de fomentar un pensamiento crítico entre la sociedad.

¿Cómo podemos analizar de manera efectiva la avalancha de información que nos llega a través de los medios de comunicación? ¿Cómo podemos

JOAN ENRIC CASAÑ ESCRIBÁ

- Licenciado en Periodismo
- Máster del Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad Lengua Castellana y Literatura
- Diploma de Especialización Universitaria en Producción y Realización de Programas Radiotelevisivos
- Editor de Máster MBA Online (<https://mastermbaonline.net>)
- Benifaió (Valencia)

educar a las generaciones futuras para que sean consumidores informados y reflexivos sobre temas de vital importancia como la salud mental? En este artículo nos proponemos responder a estas preguntas, explorando el papel fundamental que tiene la educación en medios de comunicación a través de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Asimismo, destacaremos la importancia de esta materia en la promoción de una conciencia crítica más profunda y una visión más informada del mundo que nos rodea.

Un campo donde esta influencia se hace evidente es en el abordaje de la salud mental. La Guía de Estilo sobre Salud Mental para Medios de Comunicación, elaborada por Salud Mental España¹ (2018), arroja luz sobre la importancia de una cobertura responsable y respetuosa de estos temas. Desde la esquizofrenia hasta la depresión, **la forma en que los medios de comunicación presentan la información puede alterar profundamente la percepción pública de los trastornos mentales.**

García (2009) expone cómo se utilizan términos sensacionalistas en la cobertura de la información sobre enfermedades mentales, lo que suele conducir a que los lectores tengan prejuicios y se usen estereotipos negativos. En este sentido, **es importante que los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato apren-**

¹ La Confederación Salud Mental España nace en 1983 para la adopción de todas las medidas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida.



dan a interpretar la información que reciben de forma sesgada y a combatir el estigma hacia las personas con problemas de salud mental. Evitar términos despectivos y romper el falso vínculo entre los trastornos mentales y la agresividad es fundamental para promover una sociedad más inclusiva y comprensiva.

Análisis crítico de la prensa para evitar la manipulación

Es de suma importancia educar en medios de comunicación. El análisis crítico de la prensa es una necesidad que se debe afrontar desde la escuela, como ya apuntaban Ambrós y Breu (2011).

En todos los ámbitos educativos se hace imprescindible construir modelos de análisis crítico que permitan que la sociedad de la información no provoque saturación ni embotamiento. Una educación que enseñe la utilización de estos medios para democratizarlos y para desmitificarlos (...) que nos enseñe cómo analizarlos, cómo descifrarlos, cómo interpretarlos reflexivamente (Ambrós y Breu, 2011, p. 94).

Los autores mencionados subrayan, además, la importancia de hablar al alumnado de su mundo y constatan el peligro que tienen los jóvenes y adolescentes de ser manipulados por los medios de comunicación. Los adolescentes que fundamentalmente escuchan (los auriculares) y miran (las pantallas) tienen mucha más tendencia a ser manipulados y seducidos por las luces de neón de los mensajes y de los paraísos mediáticos (Ambrós y Breu, 2011).

Por lo que se refiere al concepto de conciencia crítica, el pedagogo y teórico brasileño, Paulo Freire (1970), ya la mencionaba "No temo parecer ingenuo al insistir en que no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica" (Freire, 1975, p. 15).

En consecuencia, la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico desempeña un papel clave en el fortalecimiento de la conciencia crítica. A este respecto, Carreño (2010) destaca la importancia de trabajar las competencias emocionales en el aula utilizando los medios de comunicación. Las competencias emocionales pueden ser desarrolladas a través de actividades que permitan a los estudiantes manejar sus emociones, regularlas y expresar sus sentimientos ante los mensajes de los medios de comunicación. Al fortalecer la educación emocional, se facilita el desarrollo de la conciencia crítica ante los medios de comunicación, permitiendo que el alumnado sea capaz de identificar la manipulación y evaluar críticamente la información que recibe. Por consiguiente, aprender a empatizar con las emociones evocadas por los medios de comunicación también contribuye a una percepción más objetiva de la realidad.

De esta forma, la conciencia crítica es un concepto fundamental en la educación en cuanto a la capacidad de los estudiantes para analizar la información, evaluarla y tomar decisiones informadas. Se trata de una habilidad esencial en la sociedad actual, donde a menudo los contenidos que consumimos en los medios de comunicación y redes sociales están manipulados.

En el contexto de la salud mental, la conciencia crítica es especialmente importante, ya que la información errónea o incompleta sobre los trastornos mentales y sobre las personas que los sufren puede perpetuar estigmas y prejuicios negativos.

Impacto de los medios de comunicación y las redes sociales en la salud mental

Al respecto de la información y lenguaje sobre salud mental en los medios de comunicación, hay que hacer hincapié en que son una fuente importante de conocimiento sobre estos temas, aunque también pueden crear estereotipos negativos. Los titulares sensacionalistas y la información incompleta o sesgada consiguen llevar a la estigmatización de las personas con problemas de salud mental. En cambio, una cobertura precisa y adecuada aumentará la conciencia y la comprensión de la ciudadanía, y en particular de la gente joven, sobre estos temas.

Sin embargo, como se menciona en la obra de Corrigan (2004), **los estereotipos y prejuicios relacionados con la salud mental eternizan el estigma y desalientan a las personas de buscar ayuda**; esta estigmatización, según el autor, disminuye la autoestima y priva a las personas de oportunidades sociales.

Igualmente, el impacto de las redes sociales en la salud mental es un tema relevante y de actualidad, como discuten Troy, Períñan y Sánchez-Movellan (2023), pues son múltiples las consecuencias de las redes sociales en la salud mental y los trastornos emo-

cionales, tales como la ansiedad y la depresión, o los trastornos de conducta alimentaria, suelen estar asociados al uso indebido de las redes sociales.

Autoestima y atención en el desarrollo de habilidades críticas en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura

La influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico ha sido objeto de estudio en diversos contextos educativos. En el ámbito de la enseñanza de la Lengua Castellana y su Literatura, es importante considerar cómo estos factores pueden afectar el desarrollo de habilidades críticas en el alumnado.

Cid-Sillero, Pascual-Sagastizabal y Martínez (2020), a través de un sólido estudio, analizan la relación entre la autoestima, la atención y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Formación Profesional Básica. Con la muestra de su investigación, compuesta por 336 estudiantes de diferentes cursos, evalúan tanto la capacidad de atención como la autoestima de los participantes, y sus resultados revelaron que la atención del alumnado tenía una influencia directa en su rendimiento académico, de manera que aquellos con un mejor desempeño ejecutivo obtenían mejores calificaciones. Al mismo tiempo, lo verdaderamente interesante es que **los autores encontraron que la autoestima libraba un rol moderador en esta relación**. Es decir, la interacción entre la atención y la autoestima ayudaba a explicar de manera más completa los logros académicos.

Estos resultados evidencian la necesidad de tener en cuenta la autoestima y la atención en el desarrollo de habilidades críticas en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura. La conciencia crítica, la capacidad de análisis y la interpretación de textos sobre salud mental en los medios de comunicación y redes sociales requiere una atención con-

tinuada y una autoestima saludable para lograr una comprensión profunda y una reflexión crítica.

Igualmente importante es que los docentes estén al tanto de cómo se presenta la información sobre la salud mental en los medios de comunicación y cómo esto puede repercutir en su alumnado, algo que es especialmente relevante al diseñar situaciones de aprendizaje que aborden problemáticas de manera crítica y reflexiva.

Legislación educativa sobre Lengua Castellana y Literatura y educación emocional

La Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE), expone en su Preámbulo el fomento del espíritu crítico.

En esta etapa (Educación Secundaria Obligatoria) se debe propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (LOMLOE, 2020, p. 7).

En cuanto a la educación emocional, ésta se incluye en la LOMLOE como uno de los principios pedagógicos. Hay que especificar que las competencias emocionales ya eran reconocidas en anteriores legislaciones, pero ahora cobran especial importancia y se incorpora el concepto propio de educación emocional como principio pedagógico a través del Artículo 19:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para

la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión (LOMLOE, 2020, p. 21).

De esta cita podemos extraer que la educación para la salud se debe trabajar de forma transversal en todas las áreas, haciendo hincapié en la importancia de la educación emocional y en valores.

Por lo que respecta a la etapa de Bachillerato, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en su Artículo 7 habla de los objetivos que el alumnado ha de alcanzar en dicha etapa, uno de los cuales se refiere directamente al espíritu crítico.

d) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia (RD 243, 2022, p. 5).

Asimismo, el mencionado RD 243/2022 menciona, a través del Artículo 16, las competencias clave para el aprendizaje permanente que deben desarrollar los alumnos durante la etapa, entre las cuales está la competencia personal, social y de aprender a aprender, que contempla las competencias emocionales:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adap-

tarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo (RD 243, 2022, p. 24).

El planteamiento curricular de la **materia de Lengua Castellana y Literatura** en esta etapa adquiere una importancia significativa en el contexto de este artículo. La asignatura **provee a los estudiantes de las herramientas necesarias para analizar y comprender de manera reflexiva los discursos y mensajes presentes en los medios de comunicación y las redes sociales, promoviendo una visión crítica y responsable.** Al mismo tiempo, se persigue que el alumnado desarrolle competencias que le permitan participar de forma activa en la sociedad, asumiendo responsabilidades y mostrando una actitud proactiva en su integración social.

En esta línea, y con vistas a que los estudiantes de Lengua Castellana y Literatura adquieran y desarrollen las competencias suficientes para el desarrollo del pensamiento crítico, a través del análisis de la información proveniente de distintos medios de comunicación y con vistas al tratamiento de los asuntos que hemos referido en cuanto a la salud mental, expondremos cuatro propuestas en forma de actividades para realizar en las aulas de Secundaria y Bachillerato.

Propuestas para el aula

Con las siguientes propuestas se pretende educar en medios de comunicación, desarrollando el pensamiento crítico del alumnado, tal y como se recoge en la competencia personal, social y de aprender a aprender de las competencias clave para el aprendizaje permanente. Además, con estas

actividades también se podrán desarrollar otras competencias clave de forma transversal, así como las mencionadas competencias específicas referidas a la comunicación ética y la gestión de la información.

1. Análisis de géneros periodísticos en la prensa diaria

Esta propuesta consiste en presentar diferentes géneros periodísticos publicados en distintos medios de comunicación (noticias, crónicas, críticas, editorial, artículos de opinión, entrevistas, reportajes y cartas al director) en un dossier de prensa para que los estudiantes detecten qué tipo de género periodístico es en cada caso. Posteriormente, el docente evalúa la tarea en voz alta para toda la clase y así aprovechar para explicar cada uno de dichos géneros.

2. Detección de noticias falsas en medios de comunicación y redes sociales

El docente puede entregar un dossier con varias noticias publicadas en Internet para ver si los estudiantes son capaces de distinguir aquellas que son verdaderas de entre otras que son falsas. Es conveniente que se aporten noticias llamativas, por su titular o contenido, para que el alumno indague en las fuentes de información y pueda tomar una decisión informada en base a sus investigaciones, pretendiendo dilucidar si realmente se trata de *fake news* o no.

3. Lectura de un texto sobre salud mental y debate en clase

Una propuesta interesante sería aquella en la que el docente pudiera seleccionar textos relacionados con la salud mental en varios medios de comunicación con temas que versen sobre diversidad de género, inclusión social, bienestar emocional, acoso escolar o bullying y temas semejantes. El texto seleccionado podría leerse para toda la clase o permitir que cada alumno o en grupos lo leyera y comentara. Posteriormente, se abriría un debate conducido por el profesor para que el alumnado expusiera sus reflexiones y conclusiones al respecto.

4. Elaboración y producción de una entrevista

Esta propuesta tendrá como eje central las entrevistas. El docente explicaría en qué consiste una entrevista y daría consejos tanto para su elaboración como para su producción. Para llevar a cabo la actividad, cada alumno podrá seleccionar un perfil diferente de entrevistado (familiar, alumno, personal sanitario o persona con problemas de salud mental) al que formulará una serie de preguntas en relación con el tema que se haya escogido previamente. Podría encargarse dicha tarea como ejercicio a realizar fuera del aula, animando a cada estudiante a que grabase, con audio o vídeo, dicha entrevista. En una segunda sesión, se compartirían las producciones de cada alumno con



el resto de la clase y se generaría una nueva propuesta para el desarrollo de actividades semejantes.

Como se ha podido comprobar, la conciencia crítica es de vital importancia, puesto que permite a los jóvenes tomar decisiones informadas y evaluar la información que reciben desde los medios de comunicación y las redes sociales. En esta tesitura, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura emerge como un espacio educativo fundamental para promover el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, especialmente en un mundo digital donde los medios de comunicación y las redes sociales ejercen una gran influencia.

A través de un enfoque didáctico-científico, en este artículo se ha explorado cómo esta materia puede contribuir a una comprensión más profunda de temas tan importantes como la salud mental y la influencia de los medios de comunicación en la percepción pública.

El análisis crítico de la información presentada en los medios de comunicación y la promoción de un uso responsable de las redes sociales son habilidades esenciales que los alumnos pueden desarrollar a través de la enseñanza de esta materia tan fundamental. Al fomentar la conciencia crítica se les estará capacitando para estar mejor informados

y ser más reflexivos en un mundo hiperconectado.

Además, se ha destacado la importancia de abordar el lenguaje de la salud mental en los medios de comunicación con el objetivo de combatir estigmas y prejuicios.

La enseñanza de la lengua castellana y la literatura no solo implica la transmisión de habilidades lingüísticas y literarias, sino también el desarrollo de competencias críticas y analíticas en las personas jóvenes, que son fundamentales en la sociedad actual para, entre otras cosas, saber distinguir entre noticias verídicas y las conocidas como *fake news*.

Bibliografía

- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). 10 ideas clave. *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona.
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 59-67. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103418302545?via=ihub>
- Corrigan, P. (2004). *How stigma interferes with mental health care*. *American Psychologist*, 59 (7), 614-625. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614>
- Fábregas, M., Tafur, A., Guillén, A., Bolaños, L., Méndez, J. L. y Fernández, P. (2018). *Guía de estilo sobre salud mental para medios de comunicación: las palabras sí importan*. Confederación Salud Mental España. Recuperado de: <https://consaludmental.org/publicaciones/Guia-estilo-salud-mental.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.
- Troya, J. C., Perrián, N. y Sánchez, P. (2023). El impacto de las redes sociales en la salud mental: Revisión bibliográfica. *SANUM: Revista científico-sanitaria*, 7 (1), 18-28.
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Cómo citar:

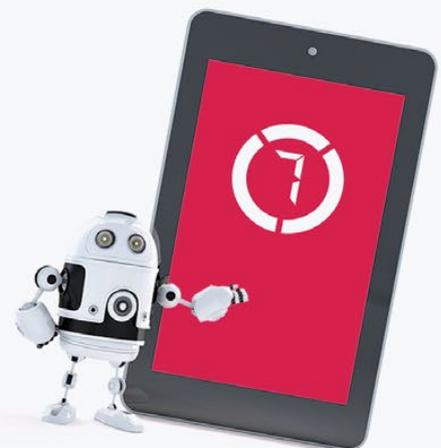
Casañ, J. E. (2024). Medios de comunicación y salud mental a través de Lengua castellana y su Literatura. Fomentando el pensamiento crítico en la sociedad digital actual. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 33-37. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>



CALCULADORA DE BAREMO

para Oposiciones de Maestros y Secundaria

Completa los pasos de la herramienta interactiva para conocer el resultado



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349
www.campuseducacion.com



ÚNETE

a nuestro nuevo
Canal de WhatsApp
para estar al día de
todas las noticias de
Oposiciones

Percepciones del profesorado sobre el uso de las TIC

Las TIC como elemento de inclusión/exclusión social en un centro de educación secundaria de Melilla

El siguiente estudio pretende abordar la temática del uso de las TIC en las aulas de un centro de educación secundaria de Melilla, ahondando en las percepciones del profesorado ante su uso como un elemento de inclusión/exclusión social. Se trata de estudio sencillo para recoger información por medio de la aplicación de encuestas con las que poder profundizar en las actitudes del profesorado ante tres elementos clave: las TIC, la integración de las mismas como elemento de inclusión/exclusión social y la capacitación que tienen como profesorado para conseguirlo. Todo ello bajo la creencia de que es importante poner nombre a las barreras y brechas existentes en la sociedad para poder generar puentes y nexos que ayuden a aminorar el impacto de éstas en las nuevas generaciones.

Palabras clave: *Tecnologías de la Información la Comunicación (TIC); Educación Secundaria Obligatoria; Competencia Digital; Inclusión educativa; Brecha digital; Brecha social; Género.*

Abstract: *The following study aims to address the use of ICT in the classrooms of a secondary school in Melilla, looking at teachers' perceptions of its use as an element of social inclusion/exclusion. This is a simple study to gather information through the use of surveys to explore teachers' attitudes towards three key elements: ICT, the integration of ICT as an element of social inclusion/exclusion and the training they have as teachers to achieve this. All this in the belief that it is important to identify the barriers and gaps that exist in society in order to create bridges and links that help to reduce their impact on the new generations.*

Key words: *Information and Communication Technologies (ICT); Compulsory Secondary Education; Digital Competence; Educational Inclusion; Digital Divide; Social Divide; Gender.*



HaLa brecha social es una problemática que ha sido abordada desde distintas perspectivas, ya que está presente en nuestra sociedad desde hace siglos, condicionando a los colectivos más vulnerables en su desarrollo inclusivo y equitativo.

Actualmente, son muchos los autores que hablan sobre las desigualdades que existen en el acceso y, como consecuencia, en el manejo de las tecnologías. A este fenómeno se le atribuye el nombre de brecha digital.

SAYIDA HAMED KARAM

- Licenciada en Psicopedagogía
- Máster en Educación y TIC (e-learning)
- Postgrado en Dirección de Proyectos Sociales
- Maestra de Pedagogía Terapéutica
- Melilla

En los últimos años, sobre todo a raíz de la pandemia, se ha evidenciado que la sociedad no está a la altura de la nueva era de la digitalización y que, a pesar de que hemos ido avanzando en el desarrollo de dispositivos, programas, aplicaciones y nuevas metodologías de trabajo, las competencias que la sociedad tiene para poder ponerlas en práctica de forma continua en nuevos contextos, está limitada por las brechas sociales, y más concretamente, por la brecha digital. Además, teniendo en cuenta que todavía existen hendiduras sociales provocadas por la desigualdad de género, en la brecha digital también se evidencia la brecha digital de género.

Para poder entender todo este panorama es necesario remitirse a la base en la cual crece y se hace cualquier sociedad: la escuela.

Las TIC en la realidad de las aulas

Es necesario considerar que actualmente, hay estudios que muestran en sus resultados que existen centros educativos en los que aún el profesorado se muestra reticente al uso de las nuevas tecnologías en su praxis o encuentran dificultades para su total integración dentro de las aulas, debido a distintos motivos que parten desde motivos sociodemográficos y socioeconómicos, hasta la falta de apoyo y formación por parte de las instituciones oficiales (Álvarez-Quiroz y Blanquicett, 2015; Arancibia et al., 2019; Belmonte y Bernádez-Gómez, 2020; Campos et al., 2018; Raso et al., 2012; Rias-

cos-Eraza et al., 2009; Rodicio-García et al., 2020 y Ortiz et al., 2012).

Esta dificultad se acuña en algunos casos en la percepción que tiene el profesorado con respecto a este uso. Ésta puede, o no, estar condicionada por la falta competencial o por otros factores culturales y sociales externos influyentes, como los valores, y comportamientos aprendidos de entornos, contextos e instituciones donde nos desenvolvemos.

De una manera o de otra, la brecha social se sigue acentuando a causa de esta problemática, ya que, **si no poseen tanto las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes necesarias para utilizar las TIC como herramienta inclusiva en sus clases**, como la predisposición para integrarlas adecuadamente, **se está privando al alumnado más vulnerable de poder adquirir a su vez estas mismas competencias para su desarrollo**, convirtiéndose esto en un ciclo cerrado que retroalimenta la permanencia de las brechas sociales.

Descripción de nuestro estudio

El propósito de este estudio se centra en realizar un análisis de caso sobre las percepciones del profesorado y las implicaciones de éstas en cuanto al uso de las TIC en el aula, estudiando la integración de este elemento como clave para la inclusión/exclusión social de los colectivos más vulnerables.

Se proponen **tres objetivos generales** como resultado de las preguntas de investigación planteadas. A su vez, los dos primeros objetivos se desgranán en dos objetivos específicos, los cuáles se presentan a continuación:

1. Identificar las percepciones del profesorado hacia la tecnología y su uso.
 - a. Caracterizar al grupo objetivo en función de su rango (edad, género, nivel al que imparte clase, la familiarización o no con las TIC con respecto a su uso diario y experiencia en el centro en cuestión).



- b. Evaluar el conocimiento y uso de las TIC en sus prácticas docentes en clase.
2. Conocer, a través del profesorado, las implicaciones del uso de las TIC en el aula en el alumnado y sus posibles efectos en la participación-motivación en actividades interactivas y/o telemáticas.
 - a. Explorar la participación-motivación del alumnado desde la percepción del profesorado.
 - b. Identificar si el profesorado considera el uso de las TIC como una estrategia innovadora para fomentar la participación-motivación del alumnado.
3. Explorar si existe sesgo de género en el uso de las TIC en el aula por parte del profesorado.

Método

Con una perspectiva constructivista, en base a la clasificación propuesta por Rocco et al. (2003) sobre los diseños de método y modelo mixtos se trata de un diseño de método mixto de investigación exploratoria con datos cuantitativos y cualitativos, y su análisis correspondiente (Tipo VI). Se utiliza la estrategia exploratoria de orden cuantitativo-cualitativo, que permite identificar y profundizar en los conceptos y puntos de vista de la muestra de forma cualitativa, complementando los datos cuantitativos obtenidos (Creswell, 2003).

Se considera oportuno utilizar el enfoque mixto primeramente por ser el adecuado al tratarse de investigación educativa (Pereira, 2011), además por la pretensión de los objetivos planteados concentrados en una situación contextual concreta, identificando a los implicados en la misma y buscando su caracterización, identificando las percepciones para establecer la relación entre ellas y teniendo presente diferencias sobre cuestiones específicas de la muestra (Nunez, 2017 y Rodríguez y Valderiola, 2009), tales como sexo, edad, nivel educativo en el que imparten clases o el manejo/acceso y uso que hacen de las TIC a diario en sus vidas.

Además, se tiene en cuenta que, en el abanico escaso de estudios encontrados, todos ofrecen datos únicamente cuantitativos, por lo que, para poder integrar los resultados, es necesario ese aspecto cualitativo que permitirá corroborar y profundizar, a la vez que complementar los datos cuantitativos.

Al tratarse de un **diseño de investigación de metodología mixta**, se diferenciará en todo el proceso dos etapas que se retroalimentan una de la otra en los resultados, dándole a la etapa cuantitativa un carácter descriptivo y a la cualitativa, uno fenomenológico (Nunez, 2017 y Pereira, 2011).

En el diseño de esta investigación, la obtención de datos cualitativos es de carácter etnográfico, ya que pretende conocer en profundidad las percepciones de la población objetivo de una forma contextualizada y objetiva (Rodríguez y Valdeoriola, 2009),

a partir de un método fenomenológico que aportará la comprensión y el efecto de estas percepciones en el alumnado (Pereira, 2011).

El desarrollo de la investigación se secuencia en 5 fases encadenadas que están determinadas y ordenadas funcionalmente (Nunez, 2017; Rodríguez y Valdeoriola, 2009):

Fase I: acercamiento con el objeto de estudio, revisión de precedentes teóricos sobre el tema y análisis del contexto; revisión de instrumentos ya existentes, y evaluación de su fiabilidad y validez para ser administrados en el contexto; diseño del de la investigación.

Fase II: toma de contacto e informar al centro objeto de estudio; selección de muestra con estrategias anteriormente descritas; toma de decisiones para la selección de instrumentos mediante la adaptación y diseño de estos; validación de instrumento por juez experto.

Fase III: administración de los cuestionarios a los participantes en el estudio; desarrollo de las entrevistas y análisis de datos cualitativos con carácter descriptivo de la muestra.

Fase IV: análisis de los datos obtenidos a partir de la administración del cuestionario, comparación e integración de datos, cuantitativos y cualitativos obtenidos en las fases anteriores (bidato) que complementen una descripción completa del objeto de estudio (Nunez, 2017).

Fase V: interpretación de datos analizados en la fase IV, identificación de nuevas hipótesis y/o preguntas, y respuestas a las planteadas previamente. Se tratará de detallar los resultados obtenidos, la relación observable e interpretación de los mismos.

Las fases III y IV se solapan en el tiempo dentro de la viabilidad de lo posible y la compatibilidad de las acciones, debido al poco tiempo con que se cuenta para la realización del estudio.

Existe una clara intención de conocer las percepciones del profesorado integrándose con la cuantificación de datos obtenida (Pereira, 2011). Se considera el método mixto el idóneo para dar importancia al enfoque cualitativo mostrando una visión más personal de los participantes y permitiendo que se cuente con varios puntos de vista dando a los resultados mayor pluralidad, rigor, validez y transversalidad dentro del contexto estudiado (Nunez, 2017; Pereira, 2011; Vallejo y Finol de Franco, 2009 y Vera y Villalón, 2005).

La viabilidad del estudio yace en la propia necesidad que impera en este centro de educación secundaria, el **IES Rusadir**, que aborda la escolarización de la población mayoritaria de los distritos IV y V que sufren de la brecha social y donde se ha convertido en algo prioritario el poder incluir las TIC de forma rápida y eficaz, aliviando los efectos que la brecha digital ha producido en su desarrollo educativo y social en estos colectivos.

Participantes

Los participantes en el estudio integra a todo el **colectivo de profesorado de un centro con un alumnado en situación de exclusión social con una casuística sociocultural concreta y que asiste a este centro de educación secundaria, IES Rusadir, en el extrarradio de la ciudad de Melilla**, cuyo profesorado se muestra evasivo ante el uso de las TIC en el aula (Campos, et al., 2018).

El Instituto Rusadir cuenta con una plantilla de 95 profesores que dan clases a los distintos niveles de secundaria y de distintas materias, organizados por departamentos. La población objetivo de la que partimos, pues, es de 95 profesores (dado que hemos finalizado nuestro estudio en este centro), de los cuáles se ha obtenido un 30% respuestas a los cuestionarios administrados (28 profesores/as) del centro. Hay que tener en cuenta que la pretensión del estudio no es la medición, sino la comprensión del fenómeno y la problemática expuesta como un proceso social

complejo (Martínez-Salgado, 2012) desde la generalización ideográfica o naturalística que "se ocupa de los acontecimientos singulares y cambiantes que se configuran en cada circunstancia, como es el caso de los sucesos históricos y sociales" (Martínez-Salgado, 2012, p.615). Por ello, se ha administrado el cuestionario a toda la población objeto de estudio (el profesorado de Rusadir) de forma intencional y no probabilístico, y al que respondieron voluntariamente.

A continuación, se muestra el perfil del profesorado que dio respuesta al cuestionario (Figura 4.2), donde podemos ver que el 82,1% de participantes son mujeres, frente a un 17,9% de hombres; con edades diversas, donde el 71,4% tiene entre 25 y 45 años; e imparte un 32,1% clases en ambos niveles de secundaria (ESO y Bachillerato), frente a un 60,7% que sólo da clases a la ESO. De este profesorado, el 100% tiene conexión a internet en casa, un 96,4% posee ordenador personal o de trabajo, y, además, un 92,9% utiliza el ordenador para sus programaciones de aula, siempre.

Instrumentos de recogida de información

Para la obtención de los datos se diseñó un **cuestionario** con dos secciones. La primera concerniente a extraer datos demográficos y grado formativo de los participantes. La segunda midió con una escala tipo Likert de 4 puntos desde Muy en desacuerdo (1) hasta Muy de acuerdo (4); El cuestionario se sometió a validación por expertos en temas de educación y medición de por medio del uso de encuestas. El cuestionario final quedó conformado por 22 elementos que para objeto de análisis se dividen en cuatro factores que se utilizaron para realizar los principales análisis de resultados.

Procedimiento

Nuestro estudio fue de tipo **transversal**. Por su parte, el diseño busco se estructuró considerando las etapas

de planificación, trabajo de campo, análisis e identificación de los principales hallazgos.

La planificación consistió en estructurar y proyectar las posibles alternativas de acercamiento al problema de investigación, tomando en cuenta el contexto de pandemia y la factibilidad de llevar a cabo una investigación en estas condiciones. El trabajo de campo se organizó a partir de los objetivos propuestos y a la población objeto de mi estudio, que cumplieran con el perfil que permitiera abordar el tema del uso de Tic y temas de exclusión. Se tuvo en consideración para la toma de datos el previo consentimiento de los participantes, para posteriormente respondieron el cuestionario de forma online.

Para el análisis de datos se utilizó

Excel y SPSS. Se llevó a cabo una caracterización general de los docentes y, por medio de pruebas no paramétricas se buscó establecer las relaciones existentes entre las variables objeto de nuestro estudio.

Resultados

El coeficiente de Cronbach de 0,94 establece la fiabilidad y consistencia interna del instrumento utilizado para la recolección de información.

Mediante pruebas de normalidad de Kolmogorov Smirnov se determinó que los cuatro factores medidos en el estudio no siguieron una distribución normal, por lo tanto, mediante la prueba Rho de Spearman se determinó una fuerte correlación significativa y bilateral entre las variables estudiadas.

Cabe mencionar que los principios básicos de normalidad, linealidad y homocedasticidad entre las variables se comprobaron revisando la distribución normal de los valores residuales.

En la tabla 1 se observa que tanto para la percepción de la práctica docente como para las implicaciones didácticas existe una alta percepción de la correlación que existe entre ambas variables. Se puede deducir la percepción de utilidad de a nivel de la didáctica del uso de TIC como un elemento esencial para la realización de su trabajo docente. No se observa niveles bajos de percepción, lo que nos permite concluir que existe una percepción generalizada en los docentes encuestados, de la relevancia a nivel del desarrollo de la didáctica educativa con apoyo de TIC en el desarrollo del quehacer docente.

Tabla de contingencia

			Implicaciones didácticas		TOTAL
			MEDIO	ALTO	
Práctica Docente	MEDIO	Recuento % del total	1 3.6%	0 .0%	1 3.6%
	ALTO	Recuento % del total	6 21.4%	21 75%	27 96.4%
Total		Recuento % del total	1 25.0%	1 75.0%	1 100.0%

Tabla 1. Implicaciones didácticas

			Actitud Inclusión TIC			TOTAL
			BAJO	MEDIO	ALTO	
Práctica Docente	MEDIO	Recuento % del total	0 .0%	1 3.6%	0 .0%	1 3.6%
	ALTO	Recuento % del total	2 7.1%	3 10.7%	22 78.6%	27 96.4%
Total		Recuento % del total	2 7.1%	4 14.3%	22 78.6%	28 100.0%

Tabla 2. Actitudes sobre la inclusión TIC



En la **tabla 2** se observa que los docentes que tienen alta percepción o actitud hacia la inclusión de TIC en la práctica docente son altos con un 78% de los casos totales y solo un 7% que, aunque reconoce la importancia de las TIC en la práctica docente, no perciben o no tienen la intención de incluir las TIC en su práctica docente cotidiana.

En la **tabla 3** se puede observar una alta correspondencia entre la práctica docente y el desarrollo profesional con un 71% del total de las respuestas. Se reconoce que la implementación de una práctica docente apoyada o complementada con el uso de TIC, es un elemento altamente valorado por los docentes entrevistados.

Conclusiones

Ante la realidad que nos abruma, en pleno siglo XXI nos encontramos sujetos a la sociedad de los cambios de forma muy inestable. Estos cambios tienen su base en el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y en la necesidad de, no solo tener acceso a ellas, sino de dominarlas desde los niveles que ofrece (Vázquez, 2017 y Morales, 2017).

En cualquier contexto donde yace el dinamismo de los cambios, también existe el riesgo de la aparición de brechas por las que se pierden aspectos importantes para alcanzar el "avance para todos". En esta línea, se puede decir que la brecha social

da lugar a dos fenómenos importantes y subyacentes que chocan con dicho avance: la brecha digital y la brecha digital de género, existiendo confluencias en ambas cuyas consecuencias se agravan para quienes la sufren (Berrío et. al., 2017; Cañón et al., 2016; Caridad y Ayuso, 2011 y Navarro, 2009).

Si nos situamos en los centros con alumnado perteneciente de zonas empobrecidas, abandonadas y que tienen un nivel socioeconómico y sociocultural bajo, y/o que están en riesgo de exclusión social por otras circunstancias, encontramos los resquicios de esta brecha digital aún más marcados, entorpeciendo el desarrollo académico y social de este colectivo, que ya tiene sumado a su lista de hándicaps la vulnerabilidad de sufrir de exclusión social. Ante esta problemática, en el IES Rusadir encontramos que la percepción que tienen los docentes sobre el uso de las TIC está seriamente condicionada por la brecha digital, atendiendo no sólo al uso de las TIC, sino al acceso que tienen de las mismas el alumnado. Esta última razón, es la principal problemática con la que se encuentran para poder integrar y utilizar metodologías y estrategias innovadoras basadas en la utilización de las nuevas tecnologías.

La principal limitación con la que se ha encontrado este estudio es el poder contar con una muestra superior de participantes para poder ampliar más los resultados. Además, por el

tiempo con el que se ha contado, y las condiciones por la crisis sanitaria (en las que actualmente, Melilla se encuentra entre las ciudades con más riesgo de contagio) no se han podido aplicar otras técnicas que hubieran recopilado información de interés para la cuestión.

Otra limitación que destacar es la falta de literatura actualizada existente sobre el contexto de Melilla, pese a ser un contexto de gran interés social y científico, por sus peculiaridades socio-demográficas, sobre todo en el campo de la educación, dadas las cifras de fracaso y abandono escolar que tiene.

Sería de interés empírico poder ampliar estos estudios al resto de centros educativos de la zona, que poseen características similares, para comprobar si esta percepción es circunstancial o es un fenómeno extendido en todos los centros de este contexto. Además, también sería de interés poder contar con la percepción del propio alumnado, ayudaría a correlacionar todas las condicionantes de esta problemática.

Conocer las percepciones del profesorado y del alumnado con respecto al uso de las TIC, qué aspectos motivan y ayudan a participar a éste y de qué manera todo esto afecta positiva o negativamente a la brecha digital, coloca a toda la sociedad educativa en una situación de ventaja a la hora de intervenir y proponer acciones desde las instituciones para abordar todo este tema.

			Actitud Inclusión TIC			TOTAL
			BAJO	MEDIO	ALTO	
Práctica Docente	MEDIO	Recuento	0	1	0	1
		% del total	.0%	3.6%	.0%	3.6%
	ALTO	Recuento	2	3	22	27
		% del total	7.1%	10.7%	78.6%	96.4%
Total		Recuento	2	4	22	28
		% del total	7.1%	14.3%	78.6%	100.0%

Tabla 2. Actitudes sobre la inclusión TIC

Bibliografía

- Álvarez-Quiroz, G. B. y Blanquicett, J. C. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las técnicas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23(51), 371-394.
- Arancibia, M. L., Cabero, J. y Valdivia, I. (2019). Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno. *Revista Apertura*, 11 (1), 104-119.
- Arriazu Muñoz, R., (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: El impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis Sociológica*, 19, 225-240. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5383986>
- Benzaquén Chocrón, R. y Campoy Barreiro, C. (2014). El fracaso escolar en Melilla. Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, II Congreso internacional de ciencias de la educación y del desarrollo, Granada, España.
- Belmonte, M. L. y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online*, 12(3), 31-49.
- Berrío Zapata, C., Marín Arraiza, P., Ferrerira da Silva, E. y Das Chagas Soares, E., (2017). Desafíos de la Inclusión Digital: antecedentes, problemáticas y medición de la Brecha Digital de Género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 121-151.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33.
- Cabrero, J. (2013). *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FD022178/reflexiones.pdf>
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Cabero, J. y Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Campos, A., Trujillo, J. A., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2018). Percepciones sobre la implementación de las TIC en la autonomía de los IES de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Publicaciones*, 48(2), 213-233. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/6078>
- Cañón, R., Grande de Prado, M. y Cantón, I. (2016). Brecha digital: impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115-132. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/4208>
- Caridad Sebastian, M. y Ayuso García, M.D (2011). Situación de la brecha digital de género y medidas de inclusión en España. *Investig. Bibliotecológica*, 25(55), 227-252. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v25n55/v25n55a9.pdf>
- Castro, L. I. y Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 16, 55-72.
- Castaño, J., Duart, J. M. y Sancho, T. (2012) Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363-377.
- Cerrillo, R., Esteban Moreno, R. M^a y Paredes Labra, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de Educación Secundaria de la comunidad de Madrid: Análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 A 1. *Profesorado*, 18(3) 81-97.
- Chamorro, M. F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: acceso a internet en Paraguay. *Población y Desarrollo*, 24(47), 58-67.
- Comisión Europea. (17 de enero de 2018). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre el plan de acción de educación digital*. Bruselas.
- Collantes-Inga, Z., Guillén-Aparicio Patricia, Herrera-Paico, N., Levano-Francia, L., Sanchez Díaz, S. y Tello-Cabello, S. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. Recuperado de: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- Espino, E. y González, C. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 46.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- González-Páramo, A., González, C., Lejarza, A., Rodríguez, V. y Fanjul, G. (2019). Melilla y la excepcionalidad fronteriza. *Fundación porCausa de Investigación, Periodismo y Migraciones*.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athena Digital*, 12(3), 3-9.
- Ivette, C. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Logos*, 136, 9-22.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y salud colectiva*, 17, 613-619.
- Morales, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41-56.
- Navarro Beltrá, M. (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. *Feminismo/s*, 14, 183-200.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Ediciones B.
- Nunez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, 47(164).
- Ortiz, A. M., Peñaherrera, M. y Ortega, J. M. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las TIC. Un estudio de caso. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 41.
- Pegalajar, M. C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 89-104.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Funredes.
- Ponce, G. y Martí, P. (2019). El complejo urbano transfronterizo Melilla-Nador. *Investigaciones Geográficas*, 72, 101-124.
- Raso, F., Trujillo, J.M. y Campos, A. (2012). Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la ciudad autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 72-91.
- Riascos-Erazo, S.C, Quintero-Calvache, D.M. y Ávila-Fajard, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Informática Educativa*, 12(3), 133-157.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. 21(1), 19-29.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. Recuperado de: <https://cutt.ly/1j17muR>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. FUOC.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada, J., y Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado*, 22(1), 25-51.
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*, 6. Recuperado de: https://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf
- Vázquez, E. (2017). *Brecha digital en Andalucía. TIC, sociedad y territorio. Análisis y propuestas en el ámbito de las infraestructuras*. [Tesis doctoral, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla].
- Vázquez, S. y Castaño, C. (2011). La brecha digital de género: prácticas de e-inclusión y razones de exclusión de las mujeres. *Asparkia: investigación feminista*, (22), 33-50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3824402>
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Cómo citar:

Hamed, S. (2024). Percepciones del profesorado sobre el uso de las TIC. Las TIC como elemento de inclusión/exclusión social en un centro de educación secundaria de Melilla. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 39-44. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>

La enseñanza virtual en contextos de pandemia

Retos a nivel de brechas digitales y estrategias docentes

Este artículo se enmarca en el contexto originado por la pandemia a raíz del Covid-19 y el impacto y necesidad de la enseñanza virtual que tuvo lugar en consecuencia en los centros educativos costarricenses. Se presenta como objetivo problematizar la brecha digital que se evidenció con esta situación y poner de manifiesto la necesidad de implementar correctamente una educación inclusiva acorde a la actualidad digital. De este modo, se concluye que el acceso digital es solo el primer paso para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia similares, para generar climas de trabajo idóneos en los que la educación digital ayude tanto a docentes como alumnos.

Palabras clave: HCompetencia Digital; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); Educación a distancia; Educación online; Enseñanza virtual; Mediación pedagógica; Brecha digital; Inclusión educativa.

Abstract: This article is framed in the context of the pandemic caused by Covid-19 and the resulting impact and need for e-learning in Costa Rican schools. The aim is to problematise the digital divide that has emerged in this situation and to highlight the need to properly implement inclusive education in line with the current digital situation. It concludes that digital access is only the first step in guaranteeing the right to education in similar emergency situations, in order to create ideal working environments where digital education helps both teachers and students.

Key words: Digital competence; Information and communication technologies ICT; Distance education; Online education; Virtual education; Pedagogical mediation; Digital divide; Educational inclusion.



La crisis mundial del Covid-19 ha repercutido en una serie de cambios abruptos para la educación. Tanto para la población docente como para las y los estudiantes y sus responsables legales. La brecha tecnológica, los factores contextuales y familiares han generado dinámicas diferenciadas para la población es-

tudiantil, incrementado las brechas educativas, para quienes, de por sí, el sistema educativo ya venía excluyendo. De esta forma, las poblaciones en condición de pobreza y pobreza extrema son las que más han sido golpeadas por esta emergencia mundial. Aunque, se debe considerar que los factores que influyen en la permanen-

ANNY TATTIANA SANCHO MIRANDA

- Licenciatura en Enfermería
- Máster en Enfermería Pediátrica con Énfasis en Neonatología
- Máster en Gerencia de Enfermería
- Enfermera en Hospital San Juan de Dios (Heredia)
- San Rafael (Heredia – Costa Rica)

cia de las poblaciones estudiantiles van más allá de los recursos económicos para continuar los estudios.

En este sentido, el sistema educativo costarricense ha generado una serie de plataformas virtuales para lograr atender, de forma casi inmediata, la ausencia de clases presenciales, sin embargo, no contempla una serie de factores inmersos en la educación a distancia, como lo asociado a las condiciones de los docentes, estudiantes y familiares, lo cual permita garantizar los procesos de enseñanza significativa. Aquí sobresalen en primer lugar las brechas tecnológicas que enfrentan las niñas, niños y adolescentes; segundo, los climas familiares que repercuten en el desarrollo cognitivo y de aprendizaje y; tercero la disposición y capacidad del Estado y el Ministerio de Educación Pública (MEP) en garantizar el derecho a la educación en el contexto del Covid-19.

Por tanto, en el presente artículo se desarrollan estos retos a la luz del contexto actual costarricense, los mecanismos que ha adoptado el MEP y modelos de estrategias que se podrían implementar según los dos actores protagonistas en la formación pedagógica: el sistema educativo y la planta docente. El eje que orienta esta discusión es vislumbrar que la brecha digital y la creación de plataformas es la columna vertebral en el contexto de la enseñanza virtual, pero no se agota ahí, ni garantiza el acceso a la educación, ya que este es un concepto más amplio que la sola transmisión de contenidos y aplicación de evaluaciones.

El derecho a la educación en Costa Rica

Dentro de la normativa internacional la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Artículo N°26, así como la Convención sobre los Derechos del Niño, en su Ley N°7184, establecen que todo niño y niña tiene derecho a una educación gratuita, en donde todos dispongan y tengan acceso a ella, lo cual garantice la igualdad de oportunidades para todos. (MEP, 2013, p.29-30). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Ley N°4229: Art. N°13 y la Carta Democrática Interamericana, aprobada por Costa Rica en la XXXI Asamblea General de la OEA: Art. N°16, mencionan que la enseñanza primaria debe ser obligatoria, gratuita y asequible para todos, incluidos los niños y niñas que habitan en zonas rurales, así como aquellos que pertenecen a las minorías. (MEP, 2013, p.31-32). El Código de la Niñez y Adolescencia, en su Ley N°7739, Art. N°59 y N°78, menciona que el derecho a la educación debe darse de forma gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado. Para lo cual el Estado debe facilitar el acceso tecnológico en todos los niveles de la educación. (MEP, 2013, p.29).

En el artículo N°78 de la Constitución Política, se establece que todo niño, niña o adolescente que habite en Costa Rica, tiene el derecho y la obligación de acceder a la educación prees-

colar, general básica y a la educación diversificada. Este derecho es irrestricto y no se puede limitar, por ningún motivo. (MEP, 2013, p.29). Además, en cuanto al acceso a esta, la Constitución Política: Art. N°78 dicta que el Estado deberá facilitar el acceso tecnológico a todos los niveles de la educación, así como la prosecución de estudios superiores a quienes carezcan de recursos pecuniarios. Aunado a lo anterior, la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Art. N°26 dice que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita, en donde la instrucción técnica y profesional debe ser generalizada y el acceso a los estudios superiores será igual para todos. (MEP, 2013, p.29).

La Convención sobre los Derechos del Niño en su Ley N°7184: Art. N°28. reconoce el derecho del niño a la educación ejercido progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Ley N°4229: Art. N°13, suscribe que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. (MEP, 2013, p.31)

La pobreza y la brecha digital en estudiantes

Ahora bien, en cuanto a la exclusión de estudiantes relacionado al acceso a herramientas tecnológicas, no

se trata de un fenómeno reciente en el mundo, en relación a esto la Unicef (2017, 1) estima que los niños y niñas que han accedido a la tecnología digital "puede cambiar su situación de los niños que han quedado atrás, al conectarlos a numerosas oportunidades y dotarles de las aptitudes que necesitan para tener éxito en un mundo digital". Estas herramientas no solo los prepara para la innovación y el mundo globalizado, sino que, también les aventaja en el sistema educativo. Según, Unicef (2017, 8) "la conectividad repercute en los procesos cognitivos, el aprendizaje y el desarrollo social y emocional", pero, quienes no están conectados "se están perdiendo de toda la gama de contenido y oportunidades que disfrutaban sus compañeros mejor conectados" (Unicef, 2017,8).

Según información de Unicef 2017, los países y a su vez las poblaciones más empobrecidas son las que han presentado menor acceso a internet, equipos móviles o computadoras, así mismo, han presentado un uso deficiente o limitado de estas tecnologías. El 81% de las poblaciones de países desarrollados usan internet frente a un 40% en los países en vías de desarrollo y un 15% de los más pobres (Unicef, 2017, p. 17). En esta línea, el acceso a las tecnologías digitales ha llegado a un punto de importancia social que puede marcar la diferencia entre estar incluido o excluido del sistema. La Cepal, desde el 2012, apuntaba a estas mismas conclusiones, niños y

Costa Rica: número de suscripciones a Internet, 2010-2015

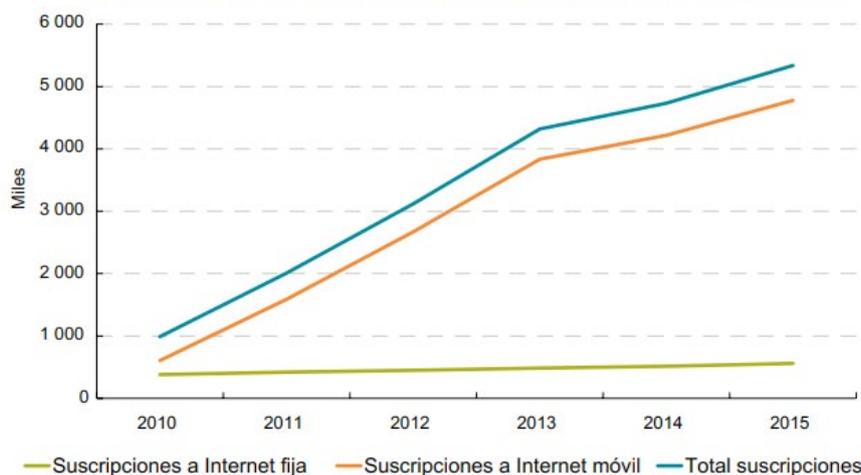


Gráfico 1. Costa Rica: número de suscripciones a internet, 2010-2015 (extraído de Rojas, Poveda y Grimblatt, 2016).



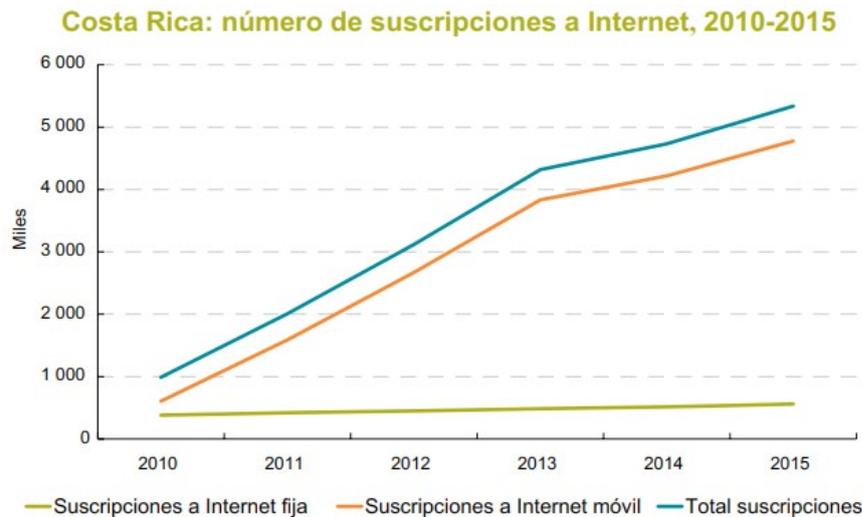


Gráfico 2. Costa Rica: número de viviendas con acceso a internet según zona geográfica, 2010-2015 (extraído de Rojas, Poveda y Grimblatt, 2016).

niñas conectadas tendrían un mejor desarrollo social, cultural y mayores oportunidades laborales.

En el contexto actual, esta exclusión tecnológica se vuelve preocupante, ya que es la herramienta principal para que las poblaciones estudiantiles puedan continuar en el sistema educativo. Las plataformas virtuales y la incorporación de trabajos digitales se han convertido en un requisito durante el periodo de aislamiento decretado desde marzo 2020. Aunado, a la precariedad laboral a la que están sujetos los docentes para lograr la mayor inclusión posible de sus estudiantes al sistema educativo.

En el contexto del Covid-19 se plantea con mayor fuerza el debate del acceso a internet como un derecho humano. Según datos de la Cepal (Rojas, Poveda y Grimblatt, 2016), Costa Rica es de los países de América Latina con mayor cobertura de internet. En el 2016, era el número uno en acceso a internet por dispositivos móviles. Ha tenido una evolución creciente desde el inicio del 2010, aunque se observa una brecha sustancial entre los hogares de zona urbana frente a los de zona rural, mostrándose así una desventaja que viene a significar una desigualdad educativa en el contexto del Covid-19. A pesar de esta información tan esperanzadora, el acceso a internet fijo sigue siendo una limitante y no presentó la misma alza que con el internet móvil.

Entonces, a pesar de que el acceso a internet está cubierto para la mayor parte de la población, este no ha tenido una buena calidad para todas las zonas del país, la ruralidad y los territorios más alejados de las urbes, son los que presentan mayor deficiencia en la conectividad. La brecha digital entre los hogares más pobres y ricos es una realidad en el país, ahí, es donde se presenta el principal reto a asumir a nivel de sistema educativo. En Costa Rica, según estadísticas del PEN (2020), tan solo el 48,4% de los hogares más pobres cuentan con la modalidad fija, mientras que, en los hogares más ricos ese porcentaje se incrementa al 80,5%; más de la mitad de la población en condición de pobreza no tiene conexión a internet o es limitado.

La relación entre pobreza y acceso a la educación virtual es preocupante, ya que, las últimas estadísticas de la Encuesta Nacional de Hogares revelan que del 2019 al 2020 la pobreza se incrementó de 21,0% a 26,2% y la pobreza extrema de 5,8% al 7% (INEC, 2020, p. 49). Esto significa, en términos de acceso a la educación que de un año a otro hay más hogares con menores posibilidades de cubrir las necesidades básicas para que niños, niñas y adolescentes puedan permanecer en el sistema educativo de manera exitosa. Para julio del 2020, el porcentaje de hogares pobres sin acceso a internet fue del 20%, incrementándose en 4,5 puntos con respecto al año anterior (INEC, 2020, p. 63).

En este sentido, las condiciones socioestructurales, familiares y económicas tienen incidencia en la permanencia y el acceso a la educación presencial. En contextos donde los y las estudiantes pasan el mayor tiempo en los centros educativos el clima familiar afecta, pero no en la misma medida que con la declaratoria de la cuarentena. Así, en el hogar, no se puede hablar de solventar la brecha de tecnología e internet si el clima familiar representa un deterioro para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y emocional del estudiantado. De esta forma, los mecanismos a nivel MEP deben llevar interseccionados con otros actores e instituciones sociales.

De acuerdo con Prieto (2015), el ser humano es concebido como un ser biopsicosocial, que la en la mayoría de los casos, desde su nacimiento, es incluido dentro de una familia. Así, la familia se convierte en el primer ente socializados y el primer contacto de todo ser humano, y como tal, debe garantizar el desarrollo integral de todos sus miembros.

Por tanto, no se puede pasar por alto en esta discusión, que las condiciones familiares a las que están sujetos las y los estudiantes genera afectaciones en el desarrollo educativo. La violencia, el hacinamiento y las condiciones de precariedad económica ponen en riesgo el aprendizaje, el rendimiento y la permanencia en el sistema educativo. Con la pandemia,

según la INEC (2020, p. 63) el hacinamiento está afectando al 26,9% de los hogares pobres. Actualmente, en los hogares pobres el 10,1% de los adolescentes no asiste a la educación y el 30,0% de los menores en edad de estudiar presentan rezago escolar, mientras que en los hogares no pobres estos indicadores disminuyen a 4,1% y 10,2% respectivamente (2020, p. 65).

Las adecuaciones del Ministerio en tiempos de pandemia

Los retos que se presentan con la actual emergencia mundial sobrepasan lo que hasta hoy se había concebido dentro del sistema como acceso universal y gratuito a la educación, en ningún otro contexto social, el acceso a internet y a las tecnologías de información habían sido un requisito indispensable para mantenerse estudiando. La educación primaria presencial había estado cubierta en casi todo el territorio nacional. Hoy, a diez meses de la pandemia, el sistema nacional público no ha logrado asegurar esa cobertura educativa. En este sentido, la responsabilidad de la asistencia a las aulas de niños, niñas y adolescentes sobrepasa las funciones del MEP e intervienen actores institucionales que habían estado poco presentes en estas acciones.

Esta información nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son las estrategias que ha implementado el MEP como sistema para aplicar la educación a distancia? Ante esto, se establece una transición educativa a la mo-

dalidad no presencial basada en la atención diferenciada a estudiantes de acuerdo a cuatro criterios: quienes tengan acceso a internet y dispositivos; quienes tengan los dispositivos pero conectividad reducida; quienes cuenten con los dispositivos pero no con la conectividad y; quienes no cuentan con ninguno de los dos requisitos (MEP, 2020, p. 5) Esta atención requiere el compromiso docente y familiar para el cumplimiento de cargas educativas. La estrategia más desarrollada fue la habilitación de una plataforma virtual para la realización y el seguimiento de las actividades docentes.

Por último, la directriz crea a su vez, nuevas obligaciones también para estudiantes y familiares, ya que deberán estar en continuo seguimiento y monitoreo de las actividades académicas, evaluaciones y modificaciones que se vayan realizando en la marcha del ciclo lectivo, así como, la comunicación constante con las y los docentes. El MEP propone la planificación y elaboración de guías de trabajo autónomo, las cuáles "deben ser construidas poniendo en práctica múltiples formas de motivación, representación (con materiales diversos y accesibles) y expresión. Se debe tener muy presente los diferentes niveles de logro de cada una de las personas estudiantes" (MEP, 2020 p.16).

Retos que enfrentan los docentes

Según información del estado de la educación, el 71% de los docentes reporta tener conexión estable a

internet, este es imprescindible para el desarrollo de las clases virtuales, pero, hay que tener presente que el internet no asegura el mejor desarrollo pedagógico: "Es necesario tener destrezas tecnológicas para transmitir de forma clara contenidos y didácticas apropiadas para mantener el interés de los estudiantes" (León y Gómez, 2020, sp).sumado a que el 25% de los docentes reportó no tener acceso a internet y en su mayoría no han contado con herramientas para la enseñanza. En promedio, el 56% de los docentes de todos los niveles educativos no cuenta con formación para implementar herramientas virtuales.

El cuerpo docente ha tenido que establecer contacto con estudiantes y sus familiares para dar seguimiento al proceso educativo, siendo, una mayoría de las y los profesores que han acatado esta nueva directriz del MEP (León y Gómez, 2020), aunque, los datos reflejan que el profesorado más preparado en herramientas virtuales es también el que ha tenido mayor disposición para mantener el contacto virtual entre sus estudiantes y familiares. A pesar de esta mayoría, se reportó que un 6% de la planta docente no había hecho ningún contacto con los estudiantes a mayo del 2020 (León y Gómez, 2020). De este modo, los investigadores concluyen lo siguiente:

El ciclo lectivo 2020 con clases a distancia por la pandemia por Covid-19, enfrenta tres nuevos nudos importantes: problemas en la calidad de conexión a internet del personal docente; deficiencias en su formación en temas de educación virtual; y exclusión de un grupo de



estudiantes que ha tenido poco o nulo contacto con sus docentes y, por ende, a los procesos pedagógicos desarrollados. Esta combinación de factores profundiza las brechas del sistema educativo y eleva la urgencia de una respuesta del MEP (León y Gómez, 2020).

En este sentido se presenta un doble reto. Por un lado, docentes deben aprender e incorporar las mejores estrategias para garantizar el aprendizaje de las y los estudiantes y, estos últimos, junto a las personas responsables deben asimilar este cambio en la modalidad educativa. Por otro lado, garantizar el acceso y permanencia de los y las estudiantes al sistema educativo. Hasta este momento, ninguno de estos actores se había preparado para enfrentar una modalidad no presencial. Por tanto, este proceso ha sido, sobre todo, "aprender en el hacer". Antes esto, el Estado y el sistema educativo del MEP debe establecer directrices coordinadas e integrales entre los diversos actores interinstitucionales para que la garantía del derecho de inclusión educativa no recaiga en los docentes, estudiantes y familiares.

¿Sustituye la virtualidad la enseñanza presencial?

La enseñanza a distancia, como ya se ha mencionado ampliamente, representa un reto para todos los actores sociales involucrados. Hay que mencionar que, más allá de las dificultades que ha presentado para su implementación también se debe aprovechar como una nueva plataforma que facilite las herramientas pedagógicas y enriquezca los conocimientos del estudiantado. Autores como Bittencourt, Fialho y Ponce (2017) ya nos mencionan sobre esas ventajas y desventajas que presenta este nuevo modelo educativo.

Por un lado, Bittencourt, Fialho y Ponce (2020), establecen que "el hecho de que el docente esté físicamente distante de los estudiantes conducirá a una disminución en el rendimiento escolar y pérdidas en el aprendizaje" (p. 35), a esto también se suman otras

desventajas, como el requerimiento de capacitación del profesorado en cuanto a herramientas tecnológicas; en los estudiantes, falta de madurez, responsabilidad y escasa formación para el manejo de tecnologías digitales; como único aspecto positivo se destacó una menor inversión en educación por parte del estado. Aspectos que ya se han presentado en estos meses del contexto Covid-19. Sin embargo, la etapa de preparación y adaptación es un punto que ya está encaminado por la obligatoriedad de utilizar esta metodología.

En Torres (2017) se analiza que la educación a distancia debe verse como una respuesta a las necesidades que ya se venían mostrando con el nuevo siglo, así como lo ha establecido la Unicef en cuanto a la brecha digital. Las desventajas están en el punto de encuentro entre el docente y el estudiante, la mediación pedagógica y la realimentación más lenta, además puede presentarse baja interacción social entre el o la docente y el estudiantado. Entre las ventajas más destacadas se encuentra al estudiante como protagonista del aprendizaje, la o el profesor puede hacer las clases de forma asincrónica, se estimula el aprendizaje autónomo y favorece la autorregulación. Aspectos que han estado desarrollados desde las directrices del MEP.

En este sentido, la autonomía del estudiantado es un aspecto que ha estado altamente señalado en estudios críticos de la pedagogía, como los aportes de Paulo Freire. Desde Vallin (2014), la educación a distancia presenta un reto central que es el trabajo integrado de diferentes actores, es decir, una docencia colectiva que en el proceso permita "emitir comunicados, problematiza, discutir, reflexionar sobre desafíos por medio de la acción práctica" (p. 82). Así, que esta modalidad educativa debe estimular estos aspectos en lugar de encausar la enseñanza al modelo "bancario de conocimientos", que, a su vez, permita crear mayor motivación entre los estudiantes. También, el traer a colación el modelo de Freire permite crear interacciones grupales en las plataformas virtuales.

Estrategias que pueden tomar las y los docentes ante el reto de la educación a distancia

La planta docente del MEP se ha tenido que enfrentar a las nuevas plataformas tecnológicas y a adecuar las herramientas pedagógicas, por ello, el Ministerio ha creado una serie de apoyos educativos para que esta población pueda hacer frente a este nuevo reto. Poniendo a disposición de las personas funcionarias: la Caja de Herramientas; la plataforma MOOC; un curso virtual y sesiones de entrenamiento de Microsoft Teams; atención de consultas y apoyo de sectores aliados. A su vez, actividades virtuales para el estudiantado y familiares en la plataforma Aprendo en Casa (MEP, 2020, p. 12).

En la nueva directriz, se enfatiza en el rol tan importante que adquieren los docentes y jefaturas administrativas del centro educativo, por un lado, en mantener la comunicación y el contacto con estudiantes y familiares. Por otro lado, en identificar las limitantes que pueda tener la población estudiantil para el desarrollo efectivo de la educación a distancia. Así mismo, hay que considerar que este cambio en la modalidad educativa se debe implementar gradualmente tomando en cuenta el proceso de asimilación de todas las partes involucradas en este proceso de enseñanza y el equilibrio en las cargas académicas.

Se incentivan los materiales impresos para aquellos estudiantes que presenten limitaciones en el acceso a internet o dispositivos tecnológicos, esto para asegurar el trabajo continuo de aprendizaje de las y los estudiantes. Esto requiere de mayor adaptación del docente sobre las clases, ya que debe incorporar técnicas tradicionales de la enseñanza presencial en la modalidad de educación a distancia, lo cual significa un alto desafío. Es rescatable que todas las plataformas que estará ofreciendo el MEP para asegurar la virtualidad son de acceso gratuito incluyendo el Office 365, herramienta central en las clases.

Las estrategias o actividades asincrónicas son aquellas que se dan fuera del tiempo sincrónico de una clase, en el caso de este apartado se consideran aquellas estrategias que además de ser asincrónicas no implican el tener acceso a internet. Algunas de las estrategias anteriormente mencionadas son ejemplos de actividades que pueden darse de manera asincrónica como: esquemas, planteamiento de problemas cotidianos, actividades de autoevaluación, mapas conceptuales, análisis de casos, resúmenes, líneas de tiempo, analogías o comparaciones etc. (Andrés et al, 2020).

Por tanto, la mediación virtual aporta una metodología que puede ser novedosa y deseable siempre y cuando se genere un sistema social que garantice el acceso de las poblaciones más vulnerables y exija a nivel Ministerio el efectivo desarrollo del aprendizaje. En este camino, las estrategias para que los docentes y los conocimientos sean transmitidos y reflexionados debe trascender la disposición individual a un sistema organice y garantice estas formas educativas, si no, veríamos un retroceso en la educación más que el aprovechamiento de las tecnologías para incrementar las capacidades de las niñas, niños y adolescentes. Así, la mediación virtual debe ser toda una metodología pedagógica y no solo una plataforma tecnológica.

Sin embargo, la autonomía no debe ser confundida con el abandono a los y las estudiantes, o el delegar las funciones de aprendizaje al entorno familia. Deben tomarse medidas y estrategias diferenciadas entre estudiantes con acceso a los equipos tecnológicos e internet respecto a aquellos que no tienen acceso. Por ejemplo, utilizar aplicaciones que son de acceso generalizado como WhatsApp para distribuir la información y las explicaciones de los contenidos, en el caso de estudiantes que no cuentan con los recursos para seguir sincrónicamente las clases virtuales o acceder a los contenidos en línea.

Es un hecho que la aplicación de la enseñanza virtual incorpora retos que no estuvieron presentes antes de la emergencia sanitaria y a la



vez, revela problemáticas que ya se venían arrastrando a nivel del sistema educativo y que no tuvieron la atención pertinente. Así, actualmente, la brecha digital se ha convertido en una problemática a nivel mundial y un factor de exclusión educativa. Los hogares más pobres son a la vez, los que no cuentan las herramientas para que niños, niñas y adolescentes puedan incorporarse de manera efectiva en las clases sincrónicas, revisar materiales didácticos e implementar el proceso de aprendizaje autónomo. El acceso a internet es limitado o inexistente para algunas poblaciones estudiantiles, así como, los aparatos tecnológicos, por tanto, las modalidades de enseñanza virtual deben generar estrategias para que dichos estudiantes "no se queden atrás" en el proceso de aprendizaje, ni sean expulsados del sistema educativo.

Se deben formar a las y los docentes para que puedan implementar metodologías sincrónicas y asincrónicas en los modelos de enseñanza. La explicación de los contenidos debe ser un aspecto insustituible en el proceso educativo, esta, debe llegar a todas las niñas, niños y adolescentes del país. A su vez, la planta docente debe tener los conocimientos básicos para poder crear e implementar metodologías enfocadas a los contextos de sus estudiantes, así, poder asegurar que los conocimientos estén llegando a todo el estudiantado. Entonces, la virtualidad debe ser una herramienta pero que no sustituya

el dialogo y la conexión pedagógica entre los docentes y lo estudiantes.

A nivel institucional del MEP, sí, se deben crear los materiales, plataformas, aplicaciones y suministrar el acceso a los dispositivos y aparatos tecnológicos. Pero, también, debe crear estrategias viables y eficaces para que la problemática de la brecha digital no recaiga en las y los docentes ni en los familiares. Al mismo tiempo, para que el estudiantado esté participando de un proceso de aprendizaje real, colectivo y dirigido por las y los docentes. Entonces, se debe desarrollar una estrategia que sea tanto sincrónica como asincrónica, para que las y los estudiantes puedan acceder al conocimiento independientemente de las limitantes tecnológicas que se puedan presentar a nivel de hogar.

Finalmente, el Estado debe generar mecanismos de acceso digital y tecnológico para las poblaciones más empobrecidas. De igual forma, climas familiares óptimos para la población menor de edad. Esto, en coordinación con las diferentes instancias educativas y sociales. Para así, empezar a disminuir desde ya, factores que ponen en riesgo la inclusión y permanencia en los sistemas educativos costarricenses. Las niñas, niños y adolescentes deben permanecer aprendiendo y la sociedad costarricense no debe permitir un retroceso en los modelos de enseñanza y de universalización de la educación.

Bibliografía

- Andrés, C., Anchetta, G., Barbozas, Y. y Peraza, M. (2020). Estrategias de mediación pedagógica de las unidades didácticas de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *UNED Research Journal*, 12(1). Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/cuadernos/article/view/2940/3654>
- Bittencourt, F., Fialho, L. y Ponce, H. (2020). Educación a distancia en escuelas públicas secundarias: percepción de los docentes. *Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação*, 29 (1).
- León, J. y Gómez, S. (8 de agosto de 2020). ¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes en la nueva modalidad de clases a distancia? *Programa de Estado de la Nación*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/como-ha-sido-el-contacto-entre-docentes-y-estudiantes-en-la-nueva-modalidad-de-clases-a-distancia/>
- MEP. (2013). *La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada*. San José, Costa Rica.
- MEP. (2020). Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf
- PEN. (2020). Brechas que dificultan el aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Programa Estado de la Nación*. Recuperado de: <https://estadonacion.or.cr/brechas-que-dificultan-el-aprendizaje-durante-la-pandemia-del-covid-19/>
- Prieto, O. (2015). Familia y Adolescencia en Costa Rica. El caso de las familias expulsoras. *Revista de Ciencias Sociales*, 147(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281161606_FAMILIA_Y_ADOLESCENCIA_EN_COSTA_RICA_EL_CASO_DE_LAS_FAMILIAS_EXPULSORAS
- Rojas, E., Poveda, L. y Grimblatt, N. (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. Cepal, Naciones Unidas. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf
- Torres, A. N. C. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10 (1).
- Vallín, C. (2014). Educación a distancia y Paulo Freire. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 13. Recuperado de: http://seer.abed.net.br/edicoes/2014/02_ead_paulo_freire_es.pdf

Cómo citar:

Sancho, A. T. (2024). La enseñanza virtual en contextos de pandemia. Retos a nivel de brechas digitales y estrategias docentes. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 36, 45-51. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/36/>

¡TU ANUNCIO AQUÍ!

¿Quieres que tu publicidad llegue a toda la comunidad educativa?

Docentes en activo, Opositores, Profesionales de la Educación, Centros Públicos y Privados, Investigadores y demás usuarios relacionados con el mundo de la Educación.

¡INFÓRMATE!

 **967 66 99 55**



marketing@marpadal.com



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



¿Quieres leer los números anteriores?



Campus Educación Revista Digital Docente pretende ser un proyecto destinado a la expansión y divulgación de publicaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación, constituyendo un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y conocimientos científicos y pedagógicos.

Desde la Página web de la revista tienes acceso a los números anteriores publicados, y desde allí podrás leer y descargar en formato PDF todos los números de nuestra revista.

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

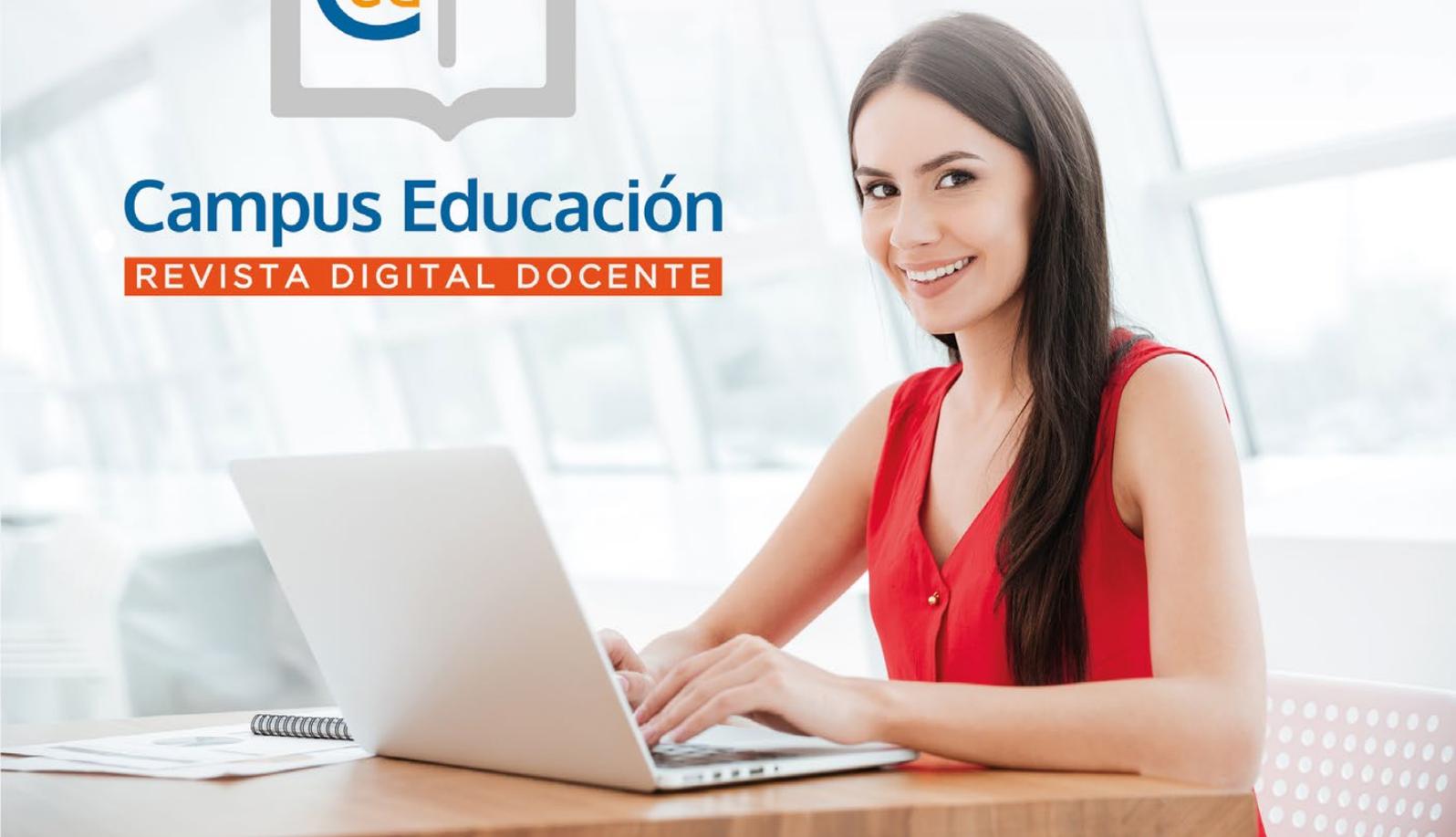
Campus Educación Revista Digital Docente nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

¡Conviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**
o en el correo publicaciones@campuseducacion.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE





Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



La forma más sencilla de
PUBLICAR TUS ARTÍCULOS

