



HEKADEMOS

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

www.hekademos.com

Nº 30 - Junio 2021

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ακαδημος' en griego) es un héroe legendario de la mitología griega que intervino en el mito del rapto de Helena por Teseo. La tradición dice que junto a la tumba de este personaje, fuera de los muros de Atenas, Platón fundó su Academia, la Hekademia.

Hekademos es una publicación gratuita que edita AFOE.

HEKADEMOS es una revista fundada y editada desde 2008 por **AFOE** (*Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*), que en 2012 inicia una nueva época viendo reforzada de manera ostensible su Comité Editorial.

HEKADEMOS es una revista arbitrada que recurre a evaluadores externos a la entidad editora, a los que se facilita instrucciones precisas, garantizando el anonimato entre autores-evaluadores (sistema de doble ciego). En cada número se difundirá el listado de evaluadores externos al que se haya recurrido.

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición. Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaborar un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito. Queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista, propietaria de los derechos de autor.

HEKADEMOS se encuentra indexada en el presente número en los Catálogos de [ERIHPlus](#) (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [LATINDEX](#), [C.I.R.C.](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) y [RECOLECTA](#) (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), en el sistema de evaluación de revistas [MIAR](#) (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes de la Universitat de Barcelona), en la base de datos [ISOC](#) (CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), [ULRICH'S KNOWLEDGEBASE](#) y [DIALNET](#).



COMITÉ EDITORIAL

Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide) – DIRECTOR
David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide)
Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide)
Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide)
Laura Molina García (AFOE)
José Gómez Galán (Universidad Católica de Ávila y Universidad Metropolitana SUAGM de Puerto Rico)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I)
José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)
Víctor Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla)
Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide)
Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna)
Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense)
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)
Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)
José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela)
Margarita Córdoba Pérez (Universidad de Huelva)
Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide)
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)
Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco)
Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia)
Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)
J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia)
Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura)
Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide)
Daniel González González (Universidad de Granada)
Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva)
Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga)
Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla)
Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide)
José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide)
Pere Marquès Graells (Universitat Autònoma de Barcelona)
Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)
Rosa Melero Bolaños (Loyola-Leadership School)
María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo)
Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide)
Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide)
María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)
María Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo)
María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide)
Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide)
Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba)
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura)
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)
Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga)
José Luis Salmerón Silvera (Universidad Pablo de Olavide)
Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla)
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide)
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)

Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla)
Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)
Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva)
Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Mauricio A. Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)
Angélica Arán Jara (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)
Teresa Verónica Araya Mondaca (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)
Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)
Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Abderrahman El Fathi (Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos)
Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)
Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Gladis Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)
Jorge Luis Inche Mitma (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
Zohra Lihoui (Universidad Moulay Ismail, Marruecos)
Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Peter Mayo (University of Malta)
Enrico Miatto (Università di Padova, Italia)
Marisa Mesina Polanco (Universidad de Colima, México)
Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)
Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)
José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Marcelo H. Rioseco País (Universidad Católica del Maule, Chile)
Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)
Silvia Vázquez González (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)

REVISORES DEL NÚMERO

Cristobal Ballesteros Regaña. Universidad de Sevilla
Encarnación Pedrero García. Universidad Pablo de Olavide
Esther Fernández Márquez. Universidad Pablo de Olavide
María del Rocío Cruz Díaz. Universidad Pablo de Olavide
Nieves Martín Bermúdez. Universidad Pablo de Olavide
Verónica Marín Díaz. Universidad de Córdoba
Walter Federico Wadea. Universidad de Huelva

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

- 1 **Detección de necesidades en la prevención cyberbullying a través del estudio de su prevalencia.**
Cristina Gabarda Méndez.
- 9 **La música en la Educación Secundaria: motivación vs desmotivación.**
Sandra Soler Campo y Anna María Vernia Carrasco.
- 22 **Una experiencia de Aprendizaje-servicio: la colaboración con la asociación de *las Kellys* de Benidorm.**
Rafael Olmos Vila.
- 34 **Uso de Google Classroom como plataforma educativa en estudios universitarios.**
Judit García-Martín y Sheila García-Martín
- 40 **Pasaporte saludable. Propuesta didáctica para el fomento de los hábitos saludables en escolares de Educación primaria.**
Paola del Rosario Pérez Ros.
- 51 **Percepción del alumnado sobre las prácticas docentes para la promoción de la inteligencia emocional: diferencias entre su aplicación e importancia.**
Rocío Frago Luzuriaga. Benemérita, Getsemaní Hernández Montelongo, Brenda Jiménez Quiñones y Juan Carlos López Ramírez..
- 60 **Revisión de la implantación del m-Learning como método de aprendizaje en España en los niveles educativos de Primaria y Secundaria.**
Pablo Fernández-Arias, Diego Vergara Rodríguez, Jesús Polo López, Teresa de Ávila y María Luz Fernández-Alfaraz.

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

NOTAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LA PREVENCIÓN CYBERBULLYING A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE SU PREVALENCIA.

Detection of needs in cyberbullying prevention through the study of its prevalence

Cristina Gabarda Méndez. *Universidad Internacional de Valencia (España).*

Contacto: cristina.gabarda@campusviu.es

Fecha recepción: 06/08/2020 - Fecha aceptación: 12/11/2020

RESUMEN

Las nuevas tecnologías irrumpen con fuerza en nuestras aulas impactando directamente en el modo de comunicarse y de relacionarse de nuestros adolescentes entre ellos, entre sus parejas y con su entorno relacional familiar, social y comunitario. Esta nueva forma de comunicación online y sus posibilidades, propias del ciberespacio, genera nuevas formas de relación y, por ende, asistimos a una forma de socialización distinta a la característica de la socialización offline.

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación tiene efectos positivos por las posibilidades que ofrece, pero, a su vez, es capaz de generar, en algunos adolescentes, usos indebidos de estas tecnologías. Estas prácticas no recomendables son de alto impacto sobre la salud biopsicosocial de los más jóvenes.

La adolescencia es la etapa del ciclo vital en la que se producen cambios en el desarrollo a nivel cognitivo, fisiológico, biológico, y se camina hacia el desarrollo psicológico adulto. Durante esta etapa, se desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto, el logro de identidad, el desarrollo psicosexual y el desarrollo social, siendo estos cambios fundamentales, fugaces y trascendentales puesto que asientan las bases de la personalidad, la figura corporal y el modo de pensamiento del futuro adulto. Bajo esta perspectiva, consideramos esta etapa como eje principal sobre el que trabajar para un buen desarrollo integral del individuo.

El periodo adolescente, es la transición del niño al adulto y, como en todas las etapas, la adquisición de cada una de las capacidades evolucionará según cada individuo, estableciendo una temporalización general en la que cada individuo irá pasando por las fases según su propio desarrollo individual. Es importante considerar que, del correcto desarrollo del periodo adolescente dependerá una adecuada transición en este periodo vital.

El fenómeno de interés sobre el que hemos versado nuestro estudio ha sido el denominado “Cyberbullying”, quien Buelga (2012) define como: “Situación de maltrato entre iguales a partir de la expansión y el uso inadecuado de las tecnologías en el escenario virtual”. Este fenómeno ha sido ya considerado por algunos autores como un problema de salud pública (Aboujaoude, Savage, Starcevic, y Salame, 2015; Morris, Mrug y Windle, 2015).

Esta situación anunciada de alta prevalencia y posibles consecuencias sobre el desarrollo biopsicosocial de los adolescentes ha motivado el inicio de esta investigación, que se enmarca dentro de un estudio más amplio sobre fenómenos de agresión a través de las nuevas tecnologías como es la ciberviolencia de pareja y su vínculo con el cyberbullying.

El estudio de la prevalencia de cyberbullying o violencia ejercida hacia los iguales, empleando las tecnologías de la información y la comunicación, muestra una elevada presencia del fenómeno en nuestras aulas de secundaria. Por ello, se concluye que existe una necesidad de realizar una revisión e implementación de nuevos programas de prevención e intervención en las conductas de acoso a través de las nuevas tecnologías, para garantizar la salud en las aulas del colectivo adolescente.

PALABRAS CLAVE

Ciencias de la conducta, violencia, adolescencia, psicología, psicología de la educación.

ABSTRACT

New technologies forcefully burst into our classrooms, directly impacting the way our adolescents communicate and relate to each other, to their partners, and to their family, social and community relational environment. This new form of online communication and its possibilities, typical of cyberspace, generates new forms of relationship and, therefore, we are witnessing a different form of socialization than the characteristic of offline socialization.

The use of information and communication technologies has positive effects due to the possibilities it offers, but, in turn, it is capable of generating, in some adolescents, improper uses of these technologies. These not recommended practices have a high impact on the biopsychosocial health of the youngest.

Adolescence is the stage of the life cycle in which developmental changes take place at the cognitive, physiological, and biological levels, and steps are taken towards adult psychological development. During this stage, the capacity for abstract thinking, the achievement of identity, psychosexual development and social development is developed, being these fundamental, fleeting and transcendental changes since they establish the bases of personality, body figure and way of thinking of the future adult. Under this perspective, we consider this stage as the main axis on which to work for a good integral development of the individual.

The adolescent period is the transition from child to adult and, as in all stages, the acquisition of each of the abilities will evolve according to each individual, establishing a general timing in which each individual will go through the phases according to their own development. It is important to consider that an adequate transition in this vital period will depend on the correct development of the adolescent period.

The phenomenon of interest that our study has dealt with has been the so-called "Cyberbullying", which Buelga (2012) defines as: "Situation of mistreatment between equals from the expansion and inappropriate use of technologies in the virtual setting". This phenomenon has already been considered by some authors as a public health problem.

This announced situation of high prevalence and possible consequences on the biopsychosocial development of adolescents has motivated the start of this research, which is part of a larger study on phenomena of aggression through new technologies such as partner cyberviolence and their link to cyberbullying.

The study of the prevalence of cyberbullying or violence against peers, using information and communication technologies, shows a high presence of the phenomenon in our secondary classrooms. For this reason, it is concluded that there is a need to carry out a review and implementation of new prevention and intervention programs in bullying behaviors through new technologies, to guarantee health in the classrooms of the adolescent group.

KEYWORDS

Behavioral science, violence, adolescence, psychology, educational psychology.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, inmersos en pleno siglo XXI, hallamos una realidad indiscutible en la relación entre adolescentes y nuevas tecnologías, ambos se muestran como un binomio en nuestro entorno actual y, concretamente en nuestras aulas y centros educativos hoy en día. No es un dato de reciente actualidad puesto que, las tecnologías de la información y la educación (TIC), llevan presentes entre nosotros ya hace más de dos décadas, siendo su impacto de presencia en la totalidad del territorio mundial.

La novedad en este momento no radica ya en el conocimiento de estas tecnologías de la información y la comunicación y su acceso a ellas, sino en el uso y, cada vez más casos de abuso de estos medios. Estas conductas de empleo y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación son muy habituales en este periodo de desarrollo vital que es la adolescencia, tanto en el ámbito personal y social, como en nuestras aulas escolares. Las nuevas tecnologías están provocando cambios profundos en la forma de relacionarse con los demás y, concretamente, la red provoca una especial atracción sobre los adolescentes al facilitar la satisfacción de las necesidades de información, socialización y ocio características de esta etapa evolutiva de cambios y asunción de nuevos roles. Junto a este conjunto de necesidades características de la edad y la etapa de desarrollo en la que se encuentran, el fácil acceso a internet y la disponibilidad de medios electrónicos, entre otros, ha posibilitado el auge de fenómenos de afectación mundial considerados ya como un problema de salud pública (Aboujaoude et al. 2015; Morris et al. 2015) y que se realizan a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Uno de estos fenómenos es el Cyberbullying. Este fenómeno que, en breve definiremos, afecta con gran impacto sobre el desarrollo biopsicosocial, sobre todo, a la etapa adolescente, pudiendo ocasionar graves consecuencias en el adulto futuro. Consideramos pues, necesario, el estudio del fenómeno del Cyberbullying y, el desarrollo de programas

de prevención desde los centros escolares, triangulando estas acciones preventivas en las figuras de los docentes, las familias, la comunidad y los alumnos de los centros. Por lo tanto, requerimos de una acción integral de todos los participantes en este fenómeno.

El Cyberbullying, es una forma de intimidación, a través del teléfono móvil y de Internet, que se desencadena junto con la expansión tecnológica propia de este siglo XXI (Vandebosch, Poels y Deboutte, 2014). Esta modalidad de acoso se define como un acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse a sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett 2008).

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, resulta complicado encontrar a adolescentes entre 12 y 18 años que no tengan un contacto, casi diario, con su dispositivo Smartphone, Tablet, Ordenador de mesa o portátil. Los autores Del Barrio y Ruiz (2017), ponen de manifiesto en su estudio que, un 98% de los adolescentes españoles posee uno o varios dispositivos electrónicos, haciendo el 90% de los encuestados un uso diario de ellos. El auge en cuanto al acceso a las nuevas tecnologías se refleja en los datos de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2018), donde se recoge que, el 86,4% de los hogares españoles tiene acceso a la Red, frente al 83,4% del año anterior. De estos, casi la totalidad (el 99,9%, 14,1 millones de hogares) disponen de acceso a internet por banda ancha (fibra óptica o red de cable, telefonía móvil 3G o 4G, ADSL, etc.).

Este avance en el uso de las nuevas tecnologías e internet y el fácil acceso desde hogares y otros puntos de fácil conexión como establecimientos públicos, bibliotecas, centros escolares, centros cívicos, centros comerciales, etc. se ha relacionado, según los últimos resultados obtenidos en diversos

estudios, con el incremento en la implicación en conductas de ejercicio de acoso a través de las nuevas tecnologías como es el cyberbullying por parte de los adolescentes (Arnaiz, Cerezo, Giménez, y Maquilón, 2016; Erdur-Baker, 2010; Garaigordobil, 2011; González et al., 2019). Estos datos se ven refrendados por los trabajos precedentes de autores como Giménez, Maquilón, y Arnaiz (2015), quienes manifiestan que los adolescentes que realizan un mayor consumo de las TIC son lo más implicados en dinámicas de cyberbullying o acoso a los iguales a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este punto y tras el análisis presentado, debemos preguntarnos: ¿cómo es la situación en nuestras aulas de la etapa de educación secundaria obligatoria?, ¿es un fenómeno con alta presencia en nuestras aulas? y, si realmente está presente en estos espacios educativos y relacionales, ¿sería necesario realizar programas de prevención de cyberbullying para paliar las consecuencias del fenómeno en el desarrollo bio-psicocial de nuestros adolescentes?

En la última década en España, autores como Calvete, Orue y Sampedro (2011) han encontrado que el 44.1% de los adolescentes ha participado en alguna conducta de cyberbullying, coinciden en esta línea, trabajados de autoras como Buelga, Cava y Musitu. (2012) y Ortega-Barón (2018), estos estudios han revelado que cerca del 50% de los adolescentes españoles ha acosado a sus pares en el último año a través de las TIC. Estos datos revelarían que es necesario revisar, mejorar e implementar nuevos programas de prevención en conductas cibernéticas de acoso entre iguales.

Debemos ser conscientes de los datos de la prevalencia del fenómeno en las aulas debido a las consecuencias propias del mismo. Estas consecuencias, no solo lo afectan a las víctimas (como manifiestan los estudios más tradicionales), sino que afectan a los agresores, a los espectadores y, en general a familias y entornos cercanos. La gravedad de las consecuencias que, a continuación, recoge-

mos hace necesario que sigan desarrollándose e implantándose programas de prevención de la violencia cibernética en nuestras aulas como instrumento para asegurar la salud biopsicosocial de nuestros adolescentes.

Se ha relacionado las conductas agresivas a través de las TIC y los espacios virtuales con altos niveles de ansiedad y depresión, problemas de conducta, trastorno de estrés postraumático y autolesiones e ideación suicida (Chen et al, 2018; Hutson, 2017, Kim, Colwell, Data, Boyle y Georgiades, 2017; Jasso, López y Gámez-Guadix, 2018; Jenaro, Flores y Frías, 2017; Kota y Selkie, 2018; Musharraf y Anis-ul-Haque, 2018).

Como bien sabemos, estos factores se relacionan directamente, entre otros, con el rendimiento académico y, la salud física y mental de los adolescentes en nuestras aulas (Hernández, Salinas & Ramos, 2019; Ibañez, Macías y Bañales, 2019).

Nuestro objetivo, en este trabajo es establecer la prevalencia del Cyberbullying en las aulas de educación secundaria con la intención de estimar la necesidad de poner en marcha programas de prevención de la ciberviolencia que puedan repercutir directamente en la salud biopsicosocial de nuestros adolescentes.

2. METODOLOGÍA

En este estudio, en cuanto a la descripción de los participantes indicar que, la muestra de esta investigación está formada por 672 adolescentes de ambos sexos y de edades comprendidas entre los 11 y 19 años. Estos adolescentes se hallaban escolarizados en 4 centros, públicos (2) y concertados (2) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Valencia. La distribución de la muestra por edad se ha realizado en función de los siguientes intervalos y categorías: adolescencia temprana (11-14 años) y adolescencia media (15-19 años).

En cuanto a los análisis de los datos, se ha realizado análisis de descriptivos y análisis de frecuencias con la finalidad de poder obte-

ner los datos de la prevalencia del fenómeno en las aulas de los centros de educación secundaria obligatoria secundaria y bachillerato de los centros ya descritos sites en la Comunidad Valenciana. Se ha empleado, para el análisis estadístico, el paquete estadístico SPSS en su versión 20.

Los instrumentos empleados para la realización de la investigación presentada y la recogida de datos en la muestra, se enumeran a continuación, habiéndose comprobado su fiabilidad a través del cálculo del coeficiente "Alpha de Cronbach": Escala de Ciberagresiones (CYBAG R) de Buelga, Ortega-Barón, Torralba (2016), Buelga, Martínez-Ferrer, Cava y Ortega-Barón (2019).

3. RESULTADOS

La muestra analizada en este estudio está compuesta por 672 adolescentes de ambos sexos, 333 chicos (49.6%) y 339 chicas (50.4%) y de edades comprendidas entre 12 y 19 años ($M=14.11$, $DT=1.69$). Están escolarizados en 4 centros de educación secundaria obligatoria y bachillerato de Comunidad Valenciana y de titularidad pública y concertada (2 centros de titularidad pública y dos centros de titularidad concertada).

En la Tabla 1 y la Figura 1, se presenta la distribución por sexo de los alumnos de participantes en esta investigación. Como podemos observar, los datos resultan equiparados en cuanto al sexo, siendo el porcentaje de chicas (50.4%) ligeramente superior al de chicos (49.6%).

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	339	50.4%
Chica	333	49.6%
Total	672	100%

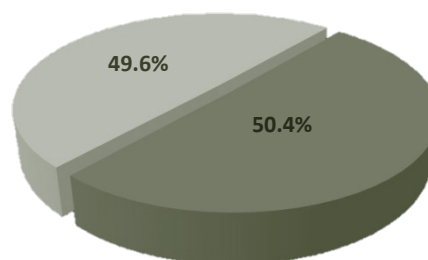


Figura 1. Porcentaje de alumnos en función del sexo

Tras realizar el análisis de prevalencia de adolescentes ciberagresores (Tabla 2), los resultados indican que el 46.3% ($n=303$) de los adolescentes no ha acosado a otro adolescente a través de Internet o del teléfono móvil en el último año, mientras que el 53.7% ($n=351$) sí que ha realizado conductas de agresión a través de estos medios a otro adolescente en el periodo de los últimos doce meses.

Tabla 2. Prevalencia de ciberagresores

Ciberagresor	Frecuencia	Porcentaje
No Ciberagresor	303	46.3%
Ciberagresor	351	53.7%
Total	654	100%

Resultados: Los resultados obtenidos en este análisis de los datos sobre la muestra de alumnos adolescentes de centros de educación secundaria obligatoria y, de la etapa de bachillerato, indican que, existe una elevada prevalencia del fenómeno de cyberbullying entre los adolescentes participantes en este estudio. Así, los datos hallados indican que el 53% de los adolescentes han sido agresores de cyberbullying en el último año, siendo el 47% restante, adolescentes que no han participado en la emisión de este tipo de conductas hacia sus iguales en el mismo periodo temporal (12 meses anteriores al estudio)

4. DISCUSIÓN

Este estudio, enmarcado en un trabajo de mayor amplitud sobre el fenómeno de la agresión entre iguales a través de las nuevas tecnologías arroja un dato coincidente con otros estudios a nivel de España, Europa y otros países del mundo, donde se han reali-

zados estudios similares en los que se pone de manifiesto una alta prevalencia del fenómeno del Cyberbullying en las aulas de los centros docentes en la etapa adolescente. Concretamente en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que abarcan las edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y, que se corresponde, en gran medida, con la etapa de la adolescencia temprana, media e, inicio de la adolescencia tardía.

Este resultado obtenido en nuestra investigación coincide con otras investigaciones previas realizadas que revelan una prevalencia situada alrededor del 50% (Berne et al., 2013; Buelga et al., 2015; Calvete et al., 2014; Iranzo et al. 2019; Ortega-Barón, 2018; Ortega Barón et al., 2019a; Zych et al 2016).

Atendiendo a las posibles causas de esta elevada prevalencia del fenómeno, numerosos autores ponen de manifiesto que, el uso generalizado de los dispositivos electrónicos, mayoritariamente los dispositivos inteligentes o smartphones e Internet, posibilitan un marco idóneo para el acoso y la intimidación entre iguales (Campbell y Bauman, 2018; Del Barrio y Ruiz, 2017; Domínguez, Martínez y

Ceballos, 2017; Yubero, Larrañaga, Villora y Navarro, 2017).

No debemos olvidar que, diversos autores indican que la violencia online y la violencia offline se relacionan (Cuadrado-Gordillo y Fernandez- Antelo, 2014; Pabian et al., 2018), por lo que, realizando tareas preventivas en cyberbullying, podemos, igualmente ver efectos positivos en la prevención de conductas violentas offline

Del mismo modo, debe ser considerado necesaria la investigación y profundización de estudio en el ámbito de las consecuencias del desarrollo de este tipo de conductas debido a su impacto sobre el ajuste psicosocial, tanto del agresor, como de la víctima y sus entornos.

Incrementar la formación e información sobre estos fenómenos violentos a través de las nuevas tecnologías y la puesta en práctica de medidas preventivas en los centros docente tendrá impacto positivo en la reducción de la prevalencia del cyberbullying en nuestras aulas y su influencia en el contexto escolar, familiar y comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health*, 57(1), 10-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción & experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health* 32 (1), 36-42.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12 (1), 109-125. doi: <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health* 32 (1), 36-42.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Psychometric properties of the CYBVICS cyber-victimization scale and its relationship with psychosocial variables. *Social Sciences*, 8(1), 13

- Chen, Q., Lo, C. K., Zhu, Y., Cheung, A., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Family poly-victimization and cyberbullying among adolescents in a Chinese school sample. *Child abuse & neglect* 77, 180-187. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.015>
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi: <https://doi.org/10.1174/021037011797238577>
- Campbell, M., & Bauman, S. (Eds.). (2018). Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices. London: Academic Press.
- Cuadrado-Gordillo, I., & Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.070>
- Hernández, J. S., Salinas, O. D. O., & Ramos, D. E. G. (2019). Rendimiento escolar y ansiedad en estudiantes mexicanos de educación secundaria. *Integración Académica en Psicología*, 7(21).
- Del Barrio, A., & Ruíz, I. (2017). Hábitos de uso de Whatsapp por parte de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 23-30. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.915>
- Domínguez Fernández, G., Martínez Jaén, A., & Ceballos García, M.J. (2017). Educar la virtualidad. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 50, 187-199. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.13>
- Giménez, A.M.; Maquilón, J.J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- González, J., Tourón, J., Machimbarrena, J.M., Gutiérrez, M., Álvarez, A., & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in Gifted Students: Prevalence and Psychological Well-Being in a Spanish Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2173. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>
- Hutson, E. (2017). The Newest Risk Factor for Pediatric Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation: Cyberbullying. *Journal of the american psychiatric nurses association*, 23 (4), 292-292.
- Ibañez A. L., Macías A., Bañales, D. L., (2019). "Depresión y rendimiento académico en los alumnos del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango." *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos* 11 (20), 36-44.
- INE: Instituto Nacional de Estadística (2018): Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. España: Ministerio de España.
- Jasso, J. L., Lopez, F., & Gámez-Guadix, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research*, 22 (1), 153-164. doi: <https://doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>
- Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2017). Anxiety and depression in cyberbullied college students: a retrospective study. *Journal of interpersonal violence*, 1-24. doi: <https://doi.org/10.1177/0886260517730030>
- Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2018). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem type. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 661-672. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0678-4>

- Kota, R., & Selkie, E. (2018). Cyberbullying and mental health. In *Technology and Adolescent Mental Health* (pp. 89-99). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69638-6_7
- Morris, A., Mrug, S. & Windle, M. (2015). From Family Violence to Dating Violence: Testing a Dual Pathway Model. *Journal of Youth and Adolescence* 44(9), 1819-1835 doi: 10.1007/s10964-015-0328-7
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of cyber aggression and cyber victimization on mental health and well-being of Pakistani young adults: the moderating role of gender. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(9), 942-958. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1422838>
- Ortega-Barón, J. (2018). Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@ cib (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Valencia
- Pabian, S., Erreygers, S., Vandebosch, H., Van Royen, K., Dare, J., Costello, L., Green, L., Hawk, D. & Cross, D. (2018). "Arguments online, but in school we always act normal: The embeddedness of early adolescent negative peer interactions within the whole of their offline and online peer interactions. *Children and youth services review*, 86, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.007>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385. doi: <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2007.01846.x>
- *Tesaurus de la Educación. Recuperado de:* <http://www.ibe.unesco.org/es/tesaurus-de-la-educaci%C3%B3n-unesco-oie>
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Villora, B., & Navarro, R. (2017). Negative peer relationships on piracy behavior: A cross-sectional study of the associations between cyberbullying involvement and digital piracy. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1180. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph14101180>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: MOTIVACIÓN VS DESMOTIVACIÓN

Music in secondary education: motivation vs demotivation.

Sandra Soler Campo. *Universidad de Barcelona (España).*

Anna María Vernia Carrasco. *Universitat Jaume I (España).*

Contacto: sandra.soler@ub.edu

Fecha recepción: 09/11/2020 - Fecha aceptación: 25/01/2021

"Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que en ella se aprendan fechas y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que ocurre fuera de ella." Umberto Eco

RESUMEN

Adolescencia es sinónimo de cambio. Se trata de un periodo de transformaciones tanto físicas como psíquicas, en las que las influencias que cada individuo recibe del seno familiar desde los primeros años de vida dejan de ser prioritarias, mientras que adquieren mayor importancia las relaciones con el grupo social en el que interactúa. Éste influirá decisivamente en la música que cada adolescente consume (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). El primer estímulo educativo musical que recibimos los seres humanos se produce en un ambiente educativo no formal. En concreto dentro del contexto familiar. A través del sonido ambiental se producen los primeros estímulos los cuales configuran los primeros recuerdos en nuestra memoria musical. La importancia de estas influencias primeras, se mantiene hasta la adolescencia, periodo en el que se valora más la música que escucha nuestro grupo de iguales (Cremades i Lorenzo, 2007).

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, música, educación, motivación, cambios, sociedad.

ABSTRACT

Adolescence is synonymous with change. It is a period of both physical and psychological transformations, in which the influences that each individual receives from the family from the first years of life are no longer a priority, while the relationships with the social group in which he/she interacts become more important. This will have a decisive influence on the music that each adolescent consumes (Herrera, Cremades and Lorenzo, 2010). The first musical educational stimulus that human beings receive occurs in a non-formal educational environment. Concretely within the family context. Through environmental sound, the first stimuli are produced, which form the first memories in our musical memory. The importance of these early influences is maintained until adolescence, period in which the music listened to by our peer group is more highly valued (Cremades and Lorenzo, 2007).

KEYWORDS

Adolescence, music, education, motivation, changes, society.

1. INTRODUCCIÓN

Muchas personas experimentan la música como un aspecto crucial de su vida cotidiana. Esta ofrece numerosos beneficios personales y sociales, que incluyen mejoras en la conciencia cognitivo-emocional, un mejor comportamiento de autorregulación y una mayor responsabilidad social (Hargreaves & North, 1999; North et al., 2004). Además, juega un papel importante en la socialización de niños y adolescentes.

La música popular está presente en casi todas partes, y el acceso a ésta es hoy más que nunca fácil y accesible. A través de la radio, de grabaciones, Internet y las nuevas tecnologías, los adolescentes pueden escucharla en diversos entornos y situaciones, solos o compartida con amigos. Todos los tipos de música están disponibles para la mayoría de las personas las 24 horas del día, con tan sólo tocar un botón. Es capaz de proporcionarnos un medio para identificar o etiquetar ciertas emociones que expresamos los seres humanos. Es sin duda un elemento clave e inseparable de nuestras vidas. Para los adolescentes, quienes luchan por encontrar su propio yo, la música y las letras se convierten en poderosas herramientas para nombrar una amplia gama de emociones y sentimientos. La gran variedad de formas y estilos musicales influye en las personas de cualquier edad y grupo social al que pertenezcan, pero es durante la adolescencia cuando la música se convierte en elemento clave en lo que se refiere a la búsqueda de la propia identidad. Participar en un grupo musical promueve la amistad entre personas que comparten ideas afines; la auto confianza; las habilidades sociales; el sentimiento de pertenencia a un grupo; el trabajo en equipo; la autodisciplina; la responsabilidad; el compromiso; la cooperación, etc. Los efectos positivos que ofrece la música debido al compromiso que se establece entre ésta y el desarrollo personal y social tan sólo tendrán lugar si, en general, se tiene una experiencia agradable y gratificante. Además, sentirse a gusto y cómodo dentro de un grupo durante

la práctica musical facilitará que los alumnos se expresen con mayor libertad.

En la actualidad, el adolescente tiene acceso a una amplia oferta musical tanto en el ámbito de la formación formal¹ como la no formal². En el ámbito formal, el adolescente puede aprender a tocar un instrumento (a nivel individual y/o en cualquier tipo de agrupación instrumental) y en el ámbito no formal, puede participar en bandas de música o agrupaciones de cualquier estilo de música *amateurs*. Este conjunto de actividades musicales no comprende tan sólo la música clásica, sino cualquier tipo de estilo musical: jazz, pop, rock... Éstas, además, pueden despertar el interés de un gran número de alumnos que no disfrutaban de tales actividades en el ámbito escolar, puesto que suelen realizarse fuera del colegio o instituto. Al no ofrecer a los alumnos la oportunidad y experiencia social de hacer música de este modo en el aula ordinaria, se pierde una parte realmente importante de ella. Tocar música juntos puede ayudar a nuestros alumnos a dar rienda suelta a su imaginación y a conectarlos entre sí de un modo que pocas asignaturas del currículum pueden hacerlo.

En los últimos años, la educación y el modo en que transmitimos los conocimientos a los alumnos, está cambiando a pasos agigantados. Vivimos en un mundo en constante proceso de cambio. No cabe duda de que la educación está cambiando a escala global y que dichos cambios están impulsados por el impacto de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por las expectativas de nuestros alumnos ante tales cambios, y debido a la posición que adoptan los gobiernos. Ante tal situación el rol del

¹ Entendemos por educación formal la que se transmite desde el sistema educativo institucionalizado, graduado cronológicamente y estructurado jerárquicamente (Colom, 2005).

² Entendemos por educación no formal la actividad educativa organizada realizada fuera del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje (Coombs y Ahmed, 1974).

docente es esencial. Este proceso de cambio afecta también a nuestros adolescentes y a la sociedad en la que vivimos. Por ello, se debe hacer frente y adaptarse a tales cambios. Si el docente de música es creativo en su enfoque y en el modo cómo enseña la música, podrá mostrar a sus alumnos las grandes oportunidades que se les ofrece como músicos. Para ello es necesario que aquellos quienes impartan la asignatura de música sean innovadores y estén bien preparados para transmitir unos conocimientos musicales de calidad.

La música y la sociedad siempre han estado íntimamente relacionadas. La música refleja y crea condiciones sociales, incluidos los factores que facilitan o impiden el cambio social. Para comprender la situación de la educación musical en España, debemos tener en cuenta que no somos un país en el que la educación musical se haya tratado con especial cariño. Así, durante los años de dictadura, estuvimos muy aislados de las corrientes musicales y pedagógicas que se estaban desarrollando en el resto de Europa y del mundo. Así también, era escaso el número de grupos musicales alemanes, ingleses, franceses, americanos... que se colaron en nuestras casas, salas de conciertos y mucho menos en las escuelas. A pesar de que han pasado varias décadas, todavía se arrastra este vacío cultural y consecuentemente poseemos una serie de lagunas en cuanto a educación y cultura musical que no poseen la mayoría de los países vecinos.

2. LA MOTIVACIÓN

A menudo hablamos de motivación como si fuera simplemente un sentimiento que nos supera. En realidad, no obstante, es más que un sentimiento. No es sorprendente que la investigación acerca las creencias personales y la música en contextos occidentales revelen que los alumnos se sienten más satisfechos consigo mismos cuando están muy comprometidos con la música. La motivación está vinculada a las creencias que tenemos y las emociones producidas a partir de la música (McPherson y Davidson, 2002). Existen

diferentes niveles de compromiso musical desde el oyente pasivo hasta el intérprete activo, con una participación que varía desde poder participar de manera simple y directa hasta encontrar la autoexpresión a través de habilidades técnicas limitadas. Esto puede continuar desarrollándose en niveles muy elevados de participación de habilidades donde parece que el amor a la expresión y la autorregulación siguen siendo los principales motivadores para el aprendizaje musical. Sin embargo, los factores externos adicionales desempeñan un papel muy importante.

Un gran número de estudios han relacionado que existe entre la inteligencia emocional y la motivación (Petrides, 2010). A grandes rasgos, estos autores muestran en sus trabajos de investigación pone de manifiesto la importancia de la motivación autodeterminada en el manejo de las emociones. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se ha enmarcado bajo los principios de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), una macro-teoría de la personalidad y la que establece que el contexto puede influir a la hora de llevar a cabo determinadas actividades.

La autoeficacia y las expectativas de resultados tienen dos tipos principales de efectos: motivacionales (inicio de la conducta, esfuerzo y persistencia) y emocionales (confianza y autoestima, o, por el contrario, ansiedad, y apatía). Cuando las personas tienen un sentido alto de la autoeficacia y su medio es reforzando, se producirán acciones seguras y oportunas.

Las decisiones acerca de la capacidad musical de un niño están directamente determinadas por las aspiraciones de los padres y las predicciones de los docentes sobre su futuro (Davidson et al., 1996; Davidson et al., 1998). Por lo tanto, el poder de motivar el compromiso musical depende en cierto modo de los valores y creencias culturales, desde los conceptos más amplios hasta los que tienen los progenitores y el modo cómo los transmiten a un niño. Si hay un apoyo y motivación externos por parte de un docente o de los padres, es muy probable que el niño ex-

perimente recompensas intrínsecas asociadas con las emociones positivas del compromiso musical. De lo contrario, es muy complicado que esta experiencia tenga lugar.

Los primeros años de la adolescencia desde quinto y sexto de primaria hasta 1º de ESO son años críticos en los que los jóvenes adolescentes en España realizan una importante transición escolar, puesto que pasan de la escuela primaria a la secundaria. El paso de la educación primaria a la secundaria es sinónimo de transición, de cambio. Así pues, un gran número de estudiantes de educación secundaria continúan sus estudios en un centro educativo nuevo y por tanto diferente al que han asistido durante varios años. Eso significa también un proceso de adaptación a los nuevos profesores, a nuevos compañeros, a nuevas asignaturas, etc. Otros, sin embargo, permanecen en el mismo centro educativo, a pesar de que también deberán hacer frente a grandes cambios: de etapa, de profesores, de asignaturas... Algunos investigadores se han centrado en analizar los cambios en el desarrollo de las creencias y valores de los adolescentes sobre la transición primaria-secundaria. Eccles, Midgley y Adler (1984) llegaron a la conclusión de que la transición de la educación primaria a la secundaria tiene un impacto significativo en la autopercepción y la autoestima de los adolescentes. Además, las creencias y valores de los estudiantes tienden a ser más negativos hacia diferentes áreas temáticas después de la transición de una etapa a otra, y esta tendencia se acentuará durante toda la adolescencia. Este estudio evidencia que el paso de primaria a secundaria es un momento crítico para un cambio significativo en las creencias y valores motivacionales de los adolescentes en el contexto educativo.

Mientras en la educación primaria, la asignatura de música es muy didáctica, y en ella se aprende a tocar instrumentos de percusión, instrumentos de viento a partir de ciclo medio (flauta), cantar canciones, realizar danzas...y formar parte de los principales eventos y celebraciones que tienen lugar en la

escuela (santa Cecilia, concierto de Navidad, concierto de Semana Santa, Concierto de final de curso...), en la educación la música secundaria parece quedar en un segundo plano y convertirse en una asignatura secundaria y de escasa importancia. La oferta de educación musical no formal, tal y como se ha comentado, es muy extensa. Ésta responde a la demanda social intentando cubrir los déficits de la educación formal procurando rellenar los espacios que esta deja (Álvarez del Castillo, 2004). Además, parece ser que los alumnos se sienten más motivados para aprender música mediante la educación no formal, es decir, cuando lo hacen en su tiempo libre (Juniu, Tedrik y Boyd, 1996).

Parece incongruente el poco valor que se da a la asignatura de música teniendo en cuenta que acabamos de comentar que la música forma parte del día a día de nuestros adolescentes. La música ha estado (y estará) presente en algunos de los momentos más importantes de sus vidas. Además, las nuevas generaciones escuchan posiblemente más música que sus padres. ¿Qué es lo que ocurre? ¿Por qué no se sienten motivados los alumnos en las aulas de los centros de educación secundaria ante una asignatura que podría ser de su agrado?

La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) es la ley que regula nuestro Sistema Educativo. Fue publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. La nueva ley no sustituye, sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. La asignatura de música, sale muy mal parada bajo la nueva Ley, de modo que en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no se considera una asignatura troncal, y por lo tanto, forma parte del bloque de asignaturas específicas, pudiéndose elegir (en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y de la oferta de los centros docentes) un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología., Religión o Valo-

res Éticos. Una de las consecuencias más evidentes tras la entrada en vigor de la nueva Ley Educativa, es la poca valoración legislativa que se da a la enseñanza de la educación musical. Así, la música se ve desvalorizada si lo comparamos con asignaturas troncales como por ejemplo las matemáticas, la lengua, historia o inglés.

Otra de las consecuencias negativas para la educación musical tras la aplicación de la LOMCE ha sido la desaparición del Maestro Especialista en Educación Musical. De este modo, en la actualidad se ha dado paso a estudios universitarios de grado más generalistas: el Grado de Educación Primaria y el Grado en Educación Infantil. En este contexto, la música quedará relegada a una Mención, la cual cuenta con escasos créditos relativos a la enseñanza de la Música.

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), preveía dar más peso a las enseñanza artísticas, especialmente a la música, recuperando así, el espacio que fue suprimido por la LOMCE en cuanto a horas lectivas.

Dubet (2007) realiza un análisis en torno a la institución escolar y argumenta que la educación (la cual tradicionalmente ha estado fundada en valores considerados "universales" y "sagrados", en la "vocación" docente, en la escuela como en "santuario" separado de la sociedad, y en la disciplina) se enfrenta hoy en día a una multiplicación de formas de vida alternativas en las que cabe destacar: la transformación de la docencia en una profesión para la que se puede o no ser competente y eficaz, la masificación de las aulas y la irrupción de los problemas sociales en su interior, y la afirmación de la autonomía individual del estudiante. (Dubet, 2007, p. 64).

2.1. La música en el aprendizaje

Estimamos no incidir más en los beneficios de la música en las personas, a cualquier edad, aunque, si consideramos mencionar de qué manera podría, desde nuestra experiencia, mejorar y facilitar los aprendizajes en entornos escolares y en adolescentes (entendiendo dentro del ámbito de secunda-

ria), puesto que la manera de aprender del adulto es muy diferente, la música, a nuestro entender, no la aplicaríamos de la misma forma.

En este sentido, Palladino (1981, en Vernia, 2015), nos muestra en la siguiente tabla, las diferencias entre escolares y adultos:

Tabla 1. Diferencias entre aprendizajes escolares y de adultos. **Fuente:** Palladino (1981 en Vernia, 2015).

DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJES ESCOLARES Y ADULTOS	
ESCOLARES	ADULTOS
Grupo homogéneo en edad, intereses y expectativas.	Grupo heterogéneo en edad, intereses y aspiraciones.
Motivación para el estudio débil, incentivada e intermitente	Motivación para el estudio intensa, espontánea y persistente.
Objetivos difusos, impuestos, no valorizados y diferidos.	Objetivos claros y elegidos, valorizados y actualizados. Se busca utilidad.
Logros y éxito escolar relativamente ambicionados.	Logros y éxitos muy deseados, impaciencia y ansiedad.
Cierta indiferencia por los resultados.	Mucha preocupación por los resultados.
Más autoconfianza y menor susceptibilidad ante las observaciones y críticas.	Inseguridad y susceptibilidad ante las críticas.
Cierta irresponsabilidad, necesidad de sanción externa.	Autorresponsabilidad y sentimientos de culpa.
Pocas exigencias del medio social. Protección de la familia.	Altas exigencias del medio social y laboral. Necesidad de satisfacer gran número de expectativas.
Nada anterior entorpece la adquisición de nuevos conocimientos.	Muchos conocimientos previos, experienciales más que académicos. Alta resistencia al cambio.
Ritmo de aprendizaje rápido, mente fresca, perspicacia y detallismo.	Ritmo de aprendizaje más lento, mente preocupada, razonamiento pausado.
Cultura "integrada", más sistemática y organizada para el hábito de estudio.	Cultura "mosaico", conocimientos yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas.

Personalidad en formación, ductilidad, posibilidades abiertas.	Personalidad desarrollada, patrones de conducta establecidos.
Mayor capacidad de memorización. Menor preocupación por entender o razonar	Menor capacidad de memorización. Tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas.
Establecer pocas relaciones con los hechos de vida. Le interesa la calificación lograda por cualquier medio.	Mayor correlación de hechos y conocimientos. Le interesa la calificación lograda por la capacidad adquirida. Pregunta para entender mejor.
Limitado campo de experiencias. Pocos mecanismos de compensación para superar dificultades.	Mayor campo de experiencia. Uso de mecanismos de compensación de ciertas deficiencias.
Capacidad de esfuerzo intelectual más prolongado. Mayor perseverancia supeditada al interés.	Menor capacidad de esfuerzo intelectual prolongado. Menor perseverancia a pesar del interés.

Atendiendo a la tabla anterior, y fijándonos en la columna de escolares, podemos entender cuál es la preocupación de los estudiantes. Destacando en primer lugar, la motivación tan débil por el estudio, los objetivos se les son impuestos, irresponsabilidad e indiferencia, exceso de protección familiar, le interesa superar el examen a toda costa, sin plantearse si realmente ha aprendido algo o no, aunque su capacidad de aprendizaje es rápida, con mayor habilidad para la memorización. La columna de los adultos, en la que podemos pensar también en los profesores, resaltamos la motivación por aprender, con objetivos claros y con preocupación por los resultados, que no acepta muy bien las críticas y con gran responsabilidad ante la sociedad, además posee unos patrones de conducta establecidos.

Como podemos apreciar, los perfiles de adultos y adolescentes son bien diferentes cuando se trata de aprender, y esto comporta una distancia también en el aula, por lo que entendemos que es necesario un elemento de unión, de acercamiento que permita, de alguna manera, complementarse y reforzarse en aquellos planteamientos que

unos tienen débiles y otros tienen fuertes. En este sentido, la práctica musical activa, puede ser el elemento de unión, de motivación y de aprendizaje, pero solo será posible, si el docente también está motivado no solo por aprender, sino también por enseñar, por eso la motivación en el alumnado, también pasará por las competencias docentes. Perrenoud (2007), cita el siguiente la siguiente propuesta:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Vernia (2016, pp. 118-119) recoge, a modo de recopilación, una propuesta de competencias en música:

Tabla 2. Competencias del docente de Música. **Fuente:** (Vernia, 2016).

COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN MÚSICA	
Competencias personales	-Adecuada preparación previa del docente. -Despertar el deseo de aprender de los alumnos. -Formación continua y reciclaje para estar actualizado en todo lo que le compete. -Actitud abierta para buscar nuevas ideas y valorarlas. -Estar actualizado respecto a las nuevas tecnologías.
Competencias Musicales	-Conocimientos y competencias para enseñar todas las músicas. -Facilitar a todos los estudiantes el vasto panorama del arte musical. -Cantar, tocar acompañamientos, dominar técnicas de dirección y

Competencias profesionales	tener suficiente dominio técnico para interpretar con comprensión músicas de diferentes épocas y estilos (interpretación). -Improvisar, supervisar y evaluar otras interpretaciones. -Saber utilizar los sonidos para expresarse creativamente, demostrar comprensión de las posibilidades de la organización, saber evaluar las elecciones compositivas e identificar los recursos en función de lo que se quiere expresar (composición). -Crear y adaptar música en función de la capacidad del alumnado. -Saber identificar y explicar los recursos de los diferentes estilos musicales tanto occidentales como de otras culturas. (Análisis). -Estar familiarizados con las diferentes maneras de producción del sonido (Nuevas Tecnologías). -Capacidad para utilizar el propio cuerpo como instrumento para llegar a los contenidos musicales a través de la rítmica y la expresión corporal. -Ayudar, orientar, transmitir, mediando entre el alumno y la realidad. -Adquirir compromiso moral que implica actuaciones éticas incorporando a sus actos afectos y valores. -Capacidad para trabajar en equipo. -Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo -Conocer qué y cómo aprenden los adultos, controlando las estrategias didácticas de la andragogía. -Ser competente en didáctica. -Reconocer las dificultades que tienen los estudiantes para mejorar su aprendizaje. -Conocimiento pedagógico específico. -Ser capaz de organizar el aula atendiendo a la diversidad de alumnado. Gusto por la docencia.
--	--

Como podemos apreciar, se han dividido entre personales, musicales y profesionales, centrándonos en el tema que nos acontece, obviaremos las musicales, por entender que los docentes son expertos en su materia, pero en cambio, las personales, entendemos que están directamente vinculadas con la motivación, y además son las que diferenciarán aun buen docente de un mal docente. Se trata pues, tanto de su ilusión en su formación y actualización de sus conocimientos y sus herramientas. Por otra parte, las competencias profesionales, tiene una clara relación, en nuestro modo de ver, con la motivación de los estudiantes, ayudan, orientan, guían, aconsejan, estimulan e implican al alumnado.

Lo anterior conecta perfectamente con la formación docente en las universidades y en los conservatorios de música, donde la música se relega, por una parte, a una asignatura de entretenimiento, y por otra parte a aprender a tocar un instrumento. Con esto, podemos deducir que la docencia, la didáctica y la pedagogía se quedan fuera del aprendizaje musical.

En este sentido, debemos escuchar firmemente a Alsina (2004), cuando se refiere a Siza y la intención de este país de mostrar como la enseñanza musical está relacionada con la mejora de la educación. El experimento logró su objetivo demostrando que la música influye positivamente en la educación. Añade este autor que la música se sitúa en un lugar relevante de todas las culturas y es fundamental en el ser humano dirigiéndose tanto al terreno persona, social, interpersonal o profesional, teniendo en consideración la función social de la música, pero sin olvidar que la escasa o nula presencia de la educación musical es un peligro, no sólo para el desarrollo personal sino, también, para el desarrollo social y político.

3. PROPUESTAS MUSICALES EDUCATIVAS

Diversos estudios de investigación realizados en Suiza han mostrado que aumentar el número de horas de educación musical en el aula (dentro del plan de estudios y por tanto

curriculares) no tiene un efecto negativo en la adquisición del lenguaje y las habilidades de lectura a pesar de la reducción de horas lectivas en estas materias (Spychiger, et al., 1993; Zulauf, 1993). Más bien al contrario, puesto que incrementar las horas de música significaron una mejora en la cohesión social dentro de la clase, una mayor autosuficiencia, un mejor ajuste social y unas actitudes más positivas en los alumnos.

A pesar de la triste situación de la educación musical en la mayor parte de centros educativos de educación primaria y secundaria en nuestro país, existen ciertas propuestas muy interesantes que se están llevando a cabo en algunos centros. También encontramos otras propuestas, que, aunque no se dan en centros escolares propiamente, tienen una importante conexión con la sociedad y los entornos educativos.

LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Más allá de interpretar canciones con la flauta (instrumento que estudian desde el ciclo medio de educación primaria) la posibilidad de formar un conjunto instrumental e interpretar canciones de diferentes estilos musicales, puede ser una actividad muy motivadora para nuestros alumnos. A pesar de que es obvio el nivel de esfuerzo y trabajo que requiere el aprendizaje de un instrumento musical (tanto a nivel individual como grupal), llegar a tocar en un grupo y sentirse parte de él puede ser muy gratificante y una experiencia muy enriquecedora. Hacer sentir al adolescente que forma parte del todo y que gracias a su aportación puede interpretarse una pieza musical, refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo.

DALANOTA

Se trata de un proyecto de la Asociación sin ánimo de lucro Plataforma REDOMI cuyo programa educativo tiene como objetivo la formación integral a través de una educación en valores promovida por la música, como elemento clave de intervención y transformación social y cultural, para su propio bienestar y el de la comunidad, localizada en zonas de riesgo social.

ESCUELAS TÁNDEM

En este tipo de proyectos educativos intervienen dos centros educativos: el centro escolar y un centro educativo especializado. Este segundo, puede ser, por ejemplo, un centro de educación artística. Su principal objetivo será influir positivamente en los aprendizajes de los alumnos, procurando mejorar su rendimiento escolar y haciendo partícipes a todos los alumnos sin que ninguno de ellos (independientemente de su nivel musical) se sienta excluido de esta experiencia educativa. En la provincia de Barcelona este tipo de proyectos hace ya varios años que se está desarrollando. Algunos de los centros educativos especializados que lo están realizando son el Conservatorio de Música de Barcelona, la Escuela de Música de Mataró y el ESMUC (Escuela Superior de Música de Cataluña).

AMURE.

En el programa experimental Amure, puesto en marcha en enero de 2013, están participando los centros de Educación Infantil y Primaria Pare Català, Carles Salvador y La Patacona. La mitad de los 80 alumnos y alumnas seleccionados está recibiendo dos horas semanales de clases de música durante el horario de comedor, en las que se integra el lenguaje musical y la práctica instrumental. Las clases son impartidas en los colegios por los profesores de la Escuela de Música del Centro Instructivo Musical (CIM) de Benimaclet y la Sociedad Musical de Alborià. Un 77,5% de los alumnos que participan en el proyecto experimental de aprendizaje musical Amure ha mejorado su rendimiento escolar, según ha avanzado la consejera de Educación, Cultura y Deporte, María José Català, responsable política de la puesta en marcha de este proyecto en tres centros de Valencia y su área metropolitana.

EMA.

Educación pone en marcha la segunda edición del Proyecto de Educación Musical para Personas Adultas. El Proyecto EMA es una iniciativa pionera con la que se analiza el impacto que tiene la formación musical en el desarrollo de competencias sociales, relacionales, de aprendizaje o laborales, entre

otras, de personas adultas. Asimismo, propone una metodología diseñada específicamente para el perfil de aprendizaje musical del alumnado adulto. Educación pone en marcha la segunda edición del Proyecto de Educación Musical para Personas Adultas. Actualmente las personas adultas sólo pueden acceder a la educación musical a través de las Escuelas de Música, dado que el sistema educativo musical reglado no contempla su escolarización. No obstante, la enseñanza tradicional de música carece de una metodología específica y sistematizada para este tipo de alumnado, por lo que este proyecto pretende constituir un estudio de la programación metodológica y de contenidos más correctos y adaptados a las necesidades formativas de los adultos.

MUSICOLES.

La música puede ayudar de manera muy efectiva luchar contra el fracaso escolar, y prueba de ello es el proyecto 'Musicoles'. Se trata de una iniciativa que seis colegios de Ontinyent, en colaboración con el Consistorio, la Conselleria de Educación y escuelas de música que involucrará a más de 1.500 alumnos. Además la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte ha resuelto conceder ayudas a 436 centros educativos de la Comunitat Valenciana para el desarrollo de proyectos de Innovación Educativa para la lucha contra el fracaso escolar a través de la música.

MÚSICA PARA NOTA

Programa de recursos contra el abandono escolar y la exclusión social: Centro educativo IES Mateo Alemán (Comunidad de Madrid). Es un proyecto para desarrollar las condiciones personales de los jóvenes y su capacitación humana y profesional, así como encauzar su tiempo libre evitando el consumo de drogas. Gracias a la música, una de las principales aficiones de los adolescentes, y a lo largo de 10 cursos académicos (2001-02 a 2010-11).

LOVA.

La Creación de una Ópera: un Vehículo de Aprendizaje. Mary Ruth McGinn es una maestra que siempre ha buscado métodos

alternativos de enseñanza que den la oportunidad a todos los niños de desarrollar al máximo su potencial humano y de aprendizaje. En 2001, descubrió "Creating Original Opera", un programa del Metropolitan Opera Guil de Nueva York que podría servir a sus propósitos. Mary Ruth y su colega, Ellen Levine, desarrollaron un acercamiento innovador para el aprendizaje, integrando sus conocimientos en el proceso de creación de una ópera. El objetivo del proyecto es lograr progresos educativos en diferentes ámbitos a partir de la creación de una ópera.

APORTACIONES DE LA EURITMIA Y LA LECTURA PARA LA PREVENCIÓN DE ALZHEIMER

Se trata de un proyecto de investigación que utiliza como herramientas fundamentales la Euritmia (aprendizaje musical a través de la expresión corporal), la lectura y la escritura. Las actividades musicales a través del movimiento corporal, así como las habilidades y capacidades que suponen el leer y escribir, son acciones que pueden incidir en nuestro cerebro de manera positiva.

QUEREMOS MUSICARTE

Proyecto colaborativo que irrumpe en la red como exponente de la inquietud del profesorado de distintas materias artísticas para demostrar, que el arte y la música son generadores de conocimiento, expresión y diversidad cultural y, por tanto, parte fundamental en la educación y en la formación integral de la persona. Reivindica la importancia del arte y la música en todas las etapas de la educación reglada, de cara a desarrollar la cultura y la sensibilidad, y para conformar aquello que nos hace verdaderamente humanos, usando, preferentemente, la tecnología.

CANTANIA

Proyecto de Cantata participativa para escolares, dirigido a alumnos entre 8 y 13 años. A lo largo de todo el curso escolar ensayan las canciones, las coreografías y preparan sus atrezos con la ayuda de sus profesores en clase. Los niños finalmente cantan en un gran espectáculo acompañados de 12 artistas profesionales: orquesta de 8 Músicos, actores, cantantes líricos y director musical.

Diseñado y producido por el servicio educativo del L'AUDITORI de Barcelona. Desde Barcelona se extendió al resto de Cataluña y desde el año 2004 crece por Madrid, Valladolid, Salamanca, Zaragoza, Alcanyís, Caracas, México D.C, Mainz, Bremen, Bruselas, y desde hace 2 años está en Sevilla.

3.1. La motivación en los proyectos musicales

Bajo nuestro punto de vista, la motivación es necesaria para poder desarrollar un proyecto con garantías de éxito, en este sentido y atendiendo a la desmotivación que encontramos en las aulas de secundaria, podríamos establecer una relación entre elaboración de proyectos educativos con motivación. Por otra parte, la música es la materia que, aun con menos horas o presencia en la educación, pasa mayor tiempo con los jóvenes, por tanto, la música tiene una mayor vinculación y conexión con el alumnado. Por este motivo podemos entender que los proyectos musicales, pueden potenciar la motivación en secundaria.

Como afirman Huertas y Montero, 2001 en Figueroa, 2015) un importante factor de la motivación en el aula se da en la manera en que el profesorado la actividad. Por otra parte, y según Navarrete (2009, en Figueroa, 2015), entre las razones más valoradas del discente en el aula, están:

- Deseo de dominio y de experiencia
- Deseo de aprender algo útil
- Deseo de conseguir recompensas por el aprendizaje:
- Necesidad de la seguridad que da aprobar las asignaturas
- Necesidad de preservar la autoestima: El miedo al ridículo, a perder la estima personal
- Necesidad de autonomía y control de la propia conducta
- Necesidad de la aceptación personal incondicional

Si retomamos el contenido de los proyectos anteriormente presentados, aunque de manera breve, podremos entender que se unen de manera directa o indirecta, con esas razones más importantes para el aprendizaje

en el discente. Aunque no las vamos a citar todas, por ejemplo, el proyecto LOVA, conocido y aplicado por muchos colegios, integra todas las competencias e implica al alumnado, en aquellas capacidades que ellos mismos consideran. En QUEREMOS MUSICARTE, se va hacia la formación integral, entendiendo que la expresión y sensibilidad cultural nos acerca, desde lo que podemos tener en común. La lucha contra el abandono escolar se ve reflejado con AMURE o MÚSICA PARA NOTA. Son, como decimos, algunos ejemplos que están funcionando en diferentes contextos y niveles educativos, desde las artes y la cultura.

4. CONCLUSIONES

La música es un medio de expresión muy poderoso, capaz de facilitar la comunicación que va más allá de las palabras, permitiendo compartir los significados y promoviendo el desarrollo y el mantenimiento de las identidades individuales, grupales, culturales y nacionales. Todos deberíamos tener la oportunidad de aprender una variedad de estilos y formas musicales para poder desarrollar tales habilidades a un nivel acorde con nuestros deseos y aspiraciones. Al conseguirlo, seremos capaces de desarrollar una serie de habilidades aptas para alcanzar un propósito personal y social y así poder sentirnos motivados con aquello que estamos haciendo.

Parece evidente que durante la adolescencia la música contribuye en gran medida al desarrollo de la identidad propia y se considera una fuente de apoyo cuando los jóvenes se sienten solos. Practicar música en grupo (bien cantando o interpretando un instrumento) puede llegar a ser una actividad beneficiosa para el desarrollo de las habilidades sociales y puede contribuir a la salud y el bienestar a lo largo de la vida de toda persona (independientemente de la edad o grupo social al que se pertenezca. Por ello, podemos afirmar que puede contribuir a la cohesión de la comunidad proporcionando beneficios a la sociedad en general. Los motivos que pueden llevar a un adolescente a formar parte de un grupo y/o con-

junto musical (independientemente del género musical que se interprete) pueden ser diversos. Sean cuales sean, la motivación será un elemento clave y muy beneficioso en este proceso vital de desarrollo personal y social. El compromiso con la música puede mejorar la autopercepción, pero sólo si ésta nos proporciona experiencias de aprendizaje positivas y que sean gratificantes. Esto significa que las experiencias musicales deben ser agradables y deben presentarnos retos y metas que sean alcanzables.

La nueva Ley Educativa LOMCE no ayuda a mejorar la situación de la enseñanza musical en nuestros centros de Educación Primaria y Secundaria. Que lleguen a la universidad futuros profesores de música, sin apenas haber tenido una formación musical de calidad durante su etapa educativa es una verdadera lástima. Si realmente se quieren formar como músicos y docentes de música, deberán estudiar en escuelas de música (públicas o privadas) o en conservatorios profesionales y posteriormente superiores. De lo contrario, el nivel musical que se seguirá impartiendo en nuestros colegios será lamentablemente bajo. Si la enseñanza musical que se ofrece a los alumnos (en este caso a los adolescentes) es de calidad, y los alumnos perciben que tienen éxito a través de las prácticas musicales, la música se convertirá en una experiencia positiva y beneficiosa para su desarrollo personal y/o social. La musical precisa generar un entorno suficientemente flexible para facilitar el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión.

Los seres humanos no sólo escuchamos música, sino que participamos activamente en ella. La música se ha convertido en una parte integral de nuestras vidas cotidianas de una manera que habría sido impensable hace 100 años. Así como en Francia, Alemania, países del Este, etc. la asignatura de música es de capital importancia en las escuelas e institutos, parece ser que en nuestro país es todavía una asignatura de segunda fila. No

parece haber una especial preocupación porque los alumnos de educación secundaria no estudien música en las aulas. ¿Ocurriría lo mismo si desaparecieran las matemáticas o el inglés en el currículum? Creo que no me equivoco al afirmar rotundamente que no. Nos podríamos plantear, en este sentido y tras las noticias que surgen en los medios de comunicación, acerca de EEUU y la violencia en adolescentes, con la posible relación de que, en los centros educativos públicos, la educación musical no exista o esté presente de manera muy poco relevante. Este podría ser nuestro reto.

En nuestro país, a la música no se le da la importancia que realmente merece. Así, mientras la mayor parte de colegios públicos de nuestros países vecinos existen agrupaciones corales e instrumentales desde educación primaria hasta bachillerato, aquí es anecdótico el centro que pueda ofrecer la oportunidad de tocar en una orquesta sinfónica por poner un ejemplo. Sin embargo, no falta el equipo de fútbol o el de baloncesto.

Hasta que no se le dé a la música el valor que merece, seguiremos inmersos en este aislamiento cultural tanto en las aulas de nuestros centros educativos como fuera de ellos. Con el incremento del IVA, el mayor número de salas que día tras día cierran debido a la imposibilidad de mantenerse, la aplicación de la Ley Mordaza (la cual dificulta la expresión musical en las calles de nuestro país) y otros más obstáculos que parece ser deben vencerse para finalizar con este aislamiento cultural, parece evidente que la situación en lugar de mejorar está empeorando. El debate sería pues, el incremento de la educación musical, desde especialistas y a través de proyectos, que les lleve a la motivación, a la autoestima, y al empoderamiento, que es lo que les hará competentes tanto como profesionales, como personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Revista Eufonía*, 30
- Álvarez del Castillo, J. (2004). "Los escenarios de la educación: espacios formales, no formales e informales". En: Pozo, M. M. del (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, 109-130. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colom, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la no formal. *Revista de Educación*, núm. 338, 9-22.
- Coombs, P.H. y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Informe para el Banco Mundial preparado por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo. Essex, E.E.U.U. (Trad. Castellana: VV.AA. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.)
- Cremades A. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y educación*, 72, 35-46.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Davidson, J.W., Sloboda, J.A., Moore, D.G. & Howe, M.J.A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46, 141-60.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Eccles, J. S, Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Figueroa, F. (2015). Motivación para el aprendizaje de la música en educación primaria mediante la construcción de instrumentos musicales. [Tesis doctoral]. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Herrera, L; Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y educación*, vol. 22, núm. 1, 37-51.
- Juniu, S.; Tedrick, T. y Boyd, R. (1996). Leisure or work?: amateur and professional musicians' perception of rehearsal and performance. *Journal of Leisure Research*, vol. 28, núm 1, 44-56.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- McPherson, G.E. & Davidson, J.W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 141-156.
- Palladino, E. (1981). *Educación de adultos*. Buenos Aires: Humanitas.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petrides, KV. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*. 3(2), 136-139.
- Spychiger, M., Patry, J. Lauper, G., Zimmerman, E., & Weber, E. (1993). Does more music teaching lead to a better social climate. In R. Olechowski & G. Svik (eds) *Experimental research in teaching and learning*. (Bern, Peter Lang).

- Vernia, A.M. (2016). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. España: Letrame
- Vernia, A.M. (2015). Las competencias personales sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos. Un estudio empírico. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: LA COLABORACIÓN CON LA ASOCIACIÓN DE LAS KELLYS DE BENIDORM*

A service-learning experience: collaboration with the association of the kellys of Benidorm

Rafael Olmos Vila. IES Bernat de Sarrià (España).

Contacto: rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

Fecha recepción: 02/12/2020 - Fecha aceptación: 11/01/2021

RESUMEN

Se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio dentro de la implementación de un currículo basado en problemas sociales de la localidad, durante un curso académico en la materia del Proyecto Interdisciplinario en 3º y 4º ESO. La experiencia gira en torno a la colaboración con la organización de las kellys: las camareras de piso de los hoteles. La asociación es muy activa en la lucha contra la precarización laboral, promoviendo acciones reivindicativas y siendo muy bien valorada por los comunidad. El modelo económico de la localidad, basado en el turismo, genera empleos ligados a la hostelería y dependientes de la estación estival. Muchas de las madres, familiares y vecinas del alumnado trabajan en esta profesión. En el artículo se expone cómo el alumnado participó estrechamente en diferentes acciones con la asociación: desde ayudar en la proyección de un documental hasta apoyarlas en una manifestación. Los resultados muestran su compromiso, participando activamente e implicándose más allá de las acciones programadas, cuando se trata de problemas cercanos y visibles para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Problemas sociales, aprendizaje servicio, camareras de piso, ciudadanía crítica y participativa.

ABSTRACT

A learning-service experience is presented within the implementation of a curriculum based on social problems of the locality, during an academic course in the field of the Interdisciplinary Project in 3rd and 4th ESO. Experience revolves around collaboration with the organization of kellys: the chambermaids. The association is very active in the fight against work precariousness, promoting claims and being highly valued by the neighbors. The economic model of the town, based on tourism, generates jobs linked to hospitality and dependent on the summer season. Many of the mothers, relatives and neighbors of the students work in this profession. The article explains how students participated closely in different actions with the association: from assisting in the screening of a documentary to supporting them in a demonstration. The results show their commitment, actively participating and involving beyond scheduled actions, when it comes to problems close and visible to students.

KEYWORDS

Teacher training. Social problems, service-learning, chambermaid, critical and participatory citizenship

**Esta investigación ha recibido el apoyo de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, mediante la convocatoria de subvenciones y asignaciones económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana, durante el curso académico 2018-2019 y 2019-2020.*

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual de la pandemia nos ha demostrado la importancia de las acciones cívicas, desde el compromiso individual para cumplir las normas, actuar con responsabilidad en no difundir información sensacionalista sin contrastarla, hasta para actuar solidariamente en ayudar a los colectivos más afectados.

Hemos comprobado cómo se organizaban durante el confinamiento comunidades de vecinos para hacer la compra o asistir emocionalmente a sus mayores en la soledad; mientras grupos de jóvenes se dedicaban al voluntariado para atender las nuevas necesidades generadas por la crisis.

Cabe preguntarnos si estas acciones surgen espontáneas en las sociedades en coyunturas difíciles, son más propicias en determinados modelos de sociedades cohesionadas, o si la educación, la escuela, puede contribuir en concientizar a las niñas y los niños por el bien común y cooperar para afrontar las adversidades.

Las investigaciones sobre la participación y representaciones de los adolescentes sobre la política pueden aportarnos algunas respuestas. La encuesta del Instituto de la Juventud de España (INJUVE, 2017a) señala que los jóvenes de 15-19 años son los que más confían en las organizaciones no gubernamentales, ante la desafección por los partidos políticos (Olmos, 2016). Destacando entre sus acciones de participación política asistir a manifestaciones (40,8%), firmar peticiones de apoyo a una causa (39,5%) o comprar ciertos productos por razones políticas, éticas o para favorecer el medio ambiente (38,5%).

Los jóvenes son el grupo con menor aportación económica a entidades por su baja capacidad, pero su implicación es mayor que otros grupos de edad, optando por comprometerse en organizaciones de tiempo libre, altermundistas o ecologistas, frente a las tradicionales (Alarcón, 2019). Precisamente aquellos que muestran una mayor participación

cooperativa en poder cambiar, ayudar y mejorar el mundo, se muestran más optimistas y empoderados, confiando más en el alcance transformador de sus acciones (López y Herrero, 2019; Sant, 2014).

En los dos últimos cursos 2018-2019 y 2019-2020, hemos implementado dentro de la materia del Proyecto Interdisciplinario, el estudio de los problemas sociales de la localidad (Kemmis, Cole y Suggett, 2007):

El proyecto Interdisciplinario se define como una secuencia didáctica que se organiza con elementos curriculares de varias materias. En cada proyecto, el alumno o alumna tiene que seguir un proceso (que incluye la investigación, la creatividad, la toma de decisiones, el uso de estrategias, la comunicación en formatos diversos, etc.). El objetivo es crear un vínculo entre el ámbito de conocimiento académico y el entorno sociocultural de este. Se podrá contar con la colaboración de agentes externos, como pueden ser entidades, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, empresas, instituciones educativas, medios de comunicación, administraciones, voluntarios... (Resolución de 28 de julio de 2020, p.29698).

El objetivo central de la investigación y de la introducción de la materia, era visibilizar los problemas cercanos de la localidad desde su estudio cooperativo en el aula y comprobar el interés y la autonomía del alumnado en trasladar sus inquietudes en un proyecto de aprendizaje servicio (Martínez, 2020).

1.1. Marco teórico

Los problemas sociales son complejos, exigen partir de una concepción epistemológica holística, recurrir a disciplinas y técnicas de investigación de diferentes campos del saber (Ortega-Sánchez y Olmos, 2018). Las ciencias sociales por su carácter multidisciplinar son un cómodo hábitat de convergencia.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se destaca la importancia de traer las problemáticas sociales al aula, abrir la escuela a la

sociedad (González-Monfort y Santisteban, 2011), a las inquietudes de los chicos y chicas, aquellos problemas que les resultan concretos y les afectan. Cuando se tratan en el currículum directamente o se establecen nexos entre los problemas históricos como las condiciones del primer proletariado y la precarización actual o entre la lucha por el sufragio femenino y el discurso del feminismo actual, se consigue despertar el interés y empatía del alumnado (Call, Haro y Oller, 2014; Evans y Saxe, 1996; Levstik y Tyson, 2008). No se trata de cometer anacronismos, sino de desarrollar destrezas críticas y creativas, analizar cómo nuestros antepasados se enfrentaron a problemas similares con matices y contextos diferentes, qué resistencias encontraron y qué soluciones aportaron (Voss y Wiley, 2006).

No todos los problemas actuales son heredados o tienen raíces históricas, pero en un mundo global, sí tienen resonancia y alcance más allá de nuestras fronteras (Santisteban, 2019). Abordarlos en el aula, implica partir del estudio de la localidad para conducirnos a actuar globalmente (Pagès, 2002; Souto, 2018). La perspectiva glocal (Rodríguez y Claudino, 2018), vislumbrar la repercusión y similitudes de un problema social más allá del espacio inmediato, no solo persigue la comprensión amplia, sino también la competencia social y ciudadana, en tanto que se favorezca en el aula la participación en los problemas contemporáneos (Huddleston, 2005; Olmos, 2019; Pagès, 2012; Westheimer, 2015).

La introducción de *les questions socialment vives* (Legardez y Simonneaux, 2006), temas que no son ajenos, fuerza al alumnado a posicionarse, cuestionarse sus prejuicios y planteamientos, en tanto que se confrontan en el aula (Hess, 2009). Enfrentarse a temas conflictivos, con diferentes interpretaciones en las familias y en los medios de comunicación, es una experiencia para desarrollar sus habilidades heurísticas y de investigación crítica en la era de las fake news y la desinformación (González-Monfort y Santisteban, 2020):

Las cuestiones sociales y políticas que aparecen en los medios están promovidas en muchas ocasiones por grupos de opinión o

poder que pretenden ganar influencia. Si los jóvenes no identifican quién está detrás de la información que encuentran en las redes sociales y en los medios digitales, serán manipulados con mucha facilidad (p.41).

Los aprendizajes y destrezas críticas deben traducirse en una acción política, más allá de votar responsablemente (INJUVE, 2017b; Alarcón, 2019) y concretarse en otras formas de participar y transformar en la sociedad. El aprendizaje-servicio (ApS), los proyectos de intervención en acciones cercanas son un modo de influir en la realidad próxima, desarrollar la práctica curricular vinculada al territorio (Cress, Reintenaar y Collier, 2005; Traver-Martí, Moliner y Sales, 2019).

Siguiendo a Tapia (2001) su implementación parte de un proceso diagnóstico, de análisis e investigación sobre el problema inmediato. En la medida que las conclusiones se transmiten a la comunidad hay una intervención, que si se aplica en intentos prácticos de solución podemos definir como servicio. La asistencia a la comunidad, el servicio, se convierte en aprendizaje-servicio cuando es planificado y atiende tanto a los intereses de la sociedad como a los formativos de la institución educativa (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell, 2014). No se trata solo de desarrollar una intervención solidaria o altruista, sino además que la contribución social repercute, esté en armonía, con los objetivos académicos que nos propusimos.

Una acción de ApS debe adecuarse al contexto (Batllé, 2013) y escuchar las demandas de cada localidad y el tipo de acción que requieren para conseguir que el alumnado se involucre ante un problema presente y tangente a su realidad (Mayor, 2018; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). El éxito de la propuesta, el residuo cognitivo y emocional en los chicos y chicas, radica en la elección del problema y la colaboración con la entidad local. El alcance de su intervención transformadora y cooperativa, les empodera en su capacidad como ciudadanos y ciudadanas activos (Dolgon, Mitchell y Eatman, 2017; Zimmerman, Li, Moreau, Wilopo y Blum, 2019).

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se dividió la clase en diferentes grupos de trabajo que asumieron la siguiente tarea: formaban parte de una comisión de investigación del Ayuntamiento encargada de realizar un informe sobre el estado de la cuestión de un problema de la ciudad y de aportar posibles soluciones. Cada grupo eligió el tema de estudio de manera libre: unos profundizaron en la repercusión económica y acústica de los macrofestivales que se celebran en verano, las consecuencias del turismo low cost, la publicidad machista de las discotecas, etcétera. Los temas de estudio abordaron problemáticas cercanas, que les involucraban y afectaban a sus familias, así todas las cuestiones sociales que plantearon estaban estrechamente relacionados con el modelo económico de Benidorm. Desde el enfoque de Tapia (2001), esta tarea se correspondería con la fase de diagnóstico.

En este artículo nos centraremos en explicar cómo se desarrolló la investigación del grupo de alumnos que estudió la precarización de las condiciones laborales de las *kellys* de Benidorm, por ser el que mejor ilustró una experiencia de aprendizaje-servicio.

El grupo estuvo formado por 8 integrantes, 2 chicas y 6 chicos, de los cuales dos madres trabajan como camareras de piso en los hoteles. Su primera tarea fue consensuar unos acuerdos de grupo, que establecían desde el medio y formatos para realizar el trabajo y las vías de comunicación, las horas en las que se conectarían, hasta cómo resolverían los posibles conflictos y el sistema de apercibimiento para los miembros que no cumplieran con sus funciones. Todos los miembros firmaron las normas de grupo y se comprometieron en cumplirlas.

2.1 La investigación

La primera parte del trabajo consistió en acercarse al tema de estudio desde la bibliografía que encontraron en la red, especialmente utilizaron el buscador google académico. No les indicamos ningún artículo en concreto, solo les sugerimos que se plantearan la perspectiva de los hoteleros, de la asociación, de los sindicatos, etc.

Su justificación del tema de estudio fue la siguiente:

“Benidorm es una ciudad turística que fundamenta su economía en el sector de los servicios. Las familias o viajeros que visitan nuestra ciudad suelen elegir pasar los días en hoteles o en apartamentos. Ambos son limpiados generalmente por personal de limpieza: auxiliares, camareras de pisos que forman parte de las plantillas de los hoteles, personal de empresas externas... Benidorm es la tercera ciudad de España con más plazas hoteleras, solo por detrás de Madrid y Barcelona, con más de 11,5 millones de pernoctaciones durante el año 2017. Si combinamos estos datos con los del mercado laboral de Benidorm, podemos entender la dependencia del trabajo de las camareras de piso respecto al turismo de sol y playa: es en la estación de verano cuando aumenta la contratación, mediante contratos temporales, pero son despedidas con la llegada del invierno (Tabla I). Por lo tanto sus contratos no serán una excepción en el sentido de la temporalidad e inestabilidad que supone.”

Tabla I. Tipos de contrataciones 2017 (Benidorm).
Fuente: Benidorm en cifras (Núñez de Cella, 2018, p.81)

Mes	Indefinidos	Temporales	Indefinidos %	Temporales %
ENERO	271	2.679	7,59%	92,41%
FEBRERO	323	2.411	8,01%	91,99%
MARZO	295	3.872	7,08%	92,92%
ABRIL	301	4.593	6,15%	93,85%
MAYO	307	4.194	6,82%	93,18%
JUNIO	287	5.114	5,31%	94,69%
JULIO	252	5.119	4,69%	95,31%
AGOSTO	221	3.376	6,14%	93,86%
SEPTIEMBRE	221	4.019	5,21%	94,79%
OCTUBRE	213	3.649	5,52%	94,48%
NOVIEMBRE	194	2.972	6,13%	93,87%
DICIEMBRE	199	3.483	5,40%	94,60%
PROMEDIO	243	3.790	6,17%	93,80%

La bibliografía científica consultada sobre las condiciones de trabajo hacía incidencia en sus repercusiones en la salud, desde investigaciones particulares y de sindicatos, hasta datos oficiales de organismos autonómicos:

“La mayoría de las *kellys* tienen alguna enfermedad física e incluso psicológica: *La práctica de posturas forzadas, manipulación de cargas*

y movimientos repetitivos pueden generar efectos que, agrupados, son conocidos como alteraciones musculoesqueléticas de la espalda y miembros superiores, estas lesiones tienen un amplio rango de enfermedades que ocasionan dolor e incapacidad. También la adopción de posturas inadecuadas, además de generar nuevas lesiones y más dolor constituyen un factor de riesgo muy importante a la hora de agravar lesiones osteomusculares preexistentes (Jiménez, Cabanillas, Quintana y Martín de la Caba, 2010). Lesiones que se agravan al estar agachadas o arrodilladas mucho tiempo afectando a las rodillas y pies" (Martínez, 2017; Niño, 2010).

El informe del INVASSAT (2018) señala que el 66% percibe molestias en la zona dorsal-lumbar de la espalda, seguidas por las molestias en hombros, brazos y cuello, que están por encima del 50% (p.22). Unos datos que son mucho peores en el informe de los sindicatos (CCOO, 2019; UGT, 2017): consumo de analgésicos, insomnio, depresión, ansiedad... como se ilustran en la Imagen I"

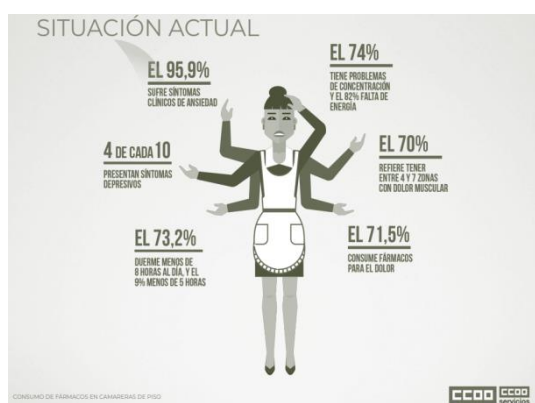


Imagen I. Situación actual camareras de piso. Fuente: Consumo de fármacos en camareras de piso (CCOO, 2019, p.5).

Su investigación se completó desde tres ópticas que pretendían alejarse de las investigaciones para captar la percepción cercana de los agentes: la representación del problema desde los medios de comunicación, los mensajes que publica la asociación de kellys a través de sus canales (blog, Facebook, Twitter) y las opiniones de los usuarios de las redes. En especial en este último ámbito, encontraron múltiples discursos de odio, de contenido machista en algunos foros: "Que vayan a una

mina a trabajar a ver si siguen opinando lo mismo"; "la verdad es que es un trabajo mal pagado. (...) pero lo compensan quedándose todo lo que encuentran fuera de las maletas"; "una de esas no aguanta 2 días en un andamio como pa (sic) ir a picar a un pozo", "limpiadoras que apenas saben sumar y juntar dos frases seguidas quejándose de condiciones laborales en un trabajo sin cualificación y que consiste en hacer camas/limpiar cuartos de baño" (Forocohes, 2017).

2.2 El servicio

2.2.1 Fuera del aula

El conocimiento de las condiciones laborales y los comentarios de algunas personas, predispuso al alumnado a dar un paso más y trabajar con la asociación. En primer lugar, nos pusimos en contacto con la Asociación de las Kellys de Benidorm a través de la dirección de su blog, cabe señalar que tuvimos que ser nosotros, el profesorado, quienes iniciáramos la comunicación, ante la falta de iniciativa del alumnado. Después de varios correos, coordinamos la visita para que asistieran a la asamblea que celebrarían el miércoles 27 de marzo de 2019 a las 18.00 en el Centro Llorca Llinares de Benidorm (Imagen II).



Imagen II. Asistiendo a la Asamblea de las Kellys

En la reunión se abordaron diferentes temas como la planificación de acciones para la manifestación del 1 de mayo, coordinando movilizar diferentes organizaciones feministas. Por otra parte, se habló de las denuncias que existen hacia algunos hoteles, las inspecciones que se realizan y la dificultad en que se cumplan los convenios.

Escucharon testimonios en primera persona de mujeres que padecían epicondilitis,

encontrándose encerradas en un círculo pesimista: la mutua no les reconocía la lesión, a pesar de ser ocasionada por su trabajo, durante este periodo se termina agotando el subsidio del paro, incorporándose cuando se consumía la prestación al lugar de trabajo, pero agravándose el dolor inicial.

Los relatos tenían un denominador común, la carga de trabajo 25-30 habitaciones por día, más de 50 camas y, en la mayoría de los casos, jornadas con más horas de trabajo de las que se reconocen en sus contratos. La fuerza de sus relatos, generan un importante residuo emocional en el alumnado, así *relatar sus historias personales es un aspecto que ellas consideran fundamental en su comunicación* (Fernández-Muñoz y Tomé-Caballero, 2020, p.9)

Paralelamente la asociación estaba preparando la proyección del documental *Hotel Explotación: Las Kellys* (Cisquella, 2019) que se llevaría a cabo en el salón de actos del Ayuntamiento, con aforo para 200 personas. El alumnado se ofreció a realizar los colgadores de las puertas de los hoteles de “No molestar”, pero con el mensaje: “No molestar. Estamos luchando por nuestros derechos” (Imagen III) en el color verde, que es el que identifica a Las Kellys.

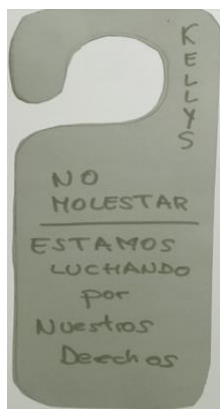


Imagen III. Colgador. Símbolo de las kellys.

2.2.2. En el aula

Después de asistir a la reunión, una vez en el aula, el grupo coordinó al resto de sus compañeros y realizaron un trabajo cooperativo y de forma autónoma, sin existir intervención por nuestra parte. El día 3 de abril se proyectaría el documental y contaban desde el día

27 de marzo hasta el 3 de abril para realizar los colgadores. En un primer momento pensaron en diseñar un logo por ordenador con imágenes de las Kellys, pero después de discutir entre ellos y ellas, optaron porque debía notarse que eran hechos uno a uno, manualmente, como la lucha de las Kellys. Un diseño por ordenador hubiera resultado más profesional, pero más frío y despersonalizado. Así que manos a la obra, se organizaron en un trabajo en cadena: unos se pusieron a dibujar plantillas, delimitarlas en las cartulina, recortarlas y otros a escribir el mensaje reivindicativo en los colgadores (Imagen IV).



Imagen IV. Tareas de cooperación en la elaboración de los colgadores

El día de la proyección, los chicos acudieron antes para colocar los colgadores en cada butaca. Finalmente realizaron 238 colgadores para las 200 butacas de la sala de proyección (Imagen V). Con los restantes antes del estreno, salieron a la calle a explicar a los vecinos de Benidorm qué se iba a proyectar en el salón de actos del ayuntamiento e invitarles a ver el documental.



Imagen V. Preparación previa a la proyección

3. RESULTADOS

La colaboración con las kellys se incluía dentro de una investigación mayor sobre el tratamiento de los problemas locales dentro del currículum. Para conocer la percepción del

alumnado sobre convertir los asuntos sociales cercanos en temas de investigación, les instamos a entregar un simple informe en el cual debían señalar tres aspectos positivos y tres negativos, así como las posibles sugerencias. Se trató de un documento abierto y anónimo, porque no queríamos condicionarles y que fueran libremente críticos. Cabe recordar que recogimos todos sus testimonios, tanto los del grupo que colaboraron directamente con la asociación, como los de aquellos que estudiaron otros temas.

En general destacaron tres aspectos

- Estudiar los problemas cercanos: “he aprendido sobre los problemas de la ciudad en la que vivo”, “ahora comprendo mejor los problemas de mi localidad”, “considero muy importante que hayamos estudiado el trato a las chicas en las discotecas de Benidorm”.
- Trabajar en equipo: “en esta asignatura hemos trabajado desde el principio en equipo”, “he aprendido mucho de mis compañeros”, “el ambiente ha sido bueno en el grupo”.
- El pensamiento creativo y su empoderamiento: “hemos podido o intentado crear soluciones ante esos problemas”, “hemos ayudado a la asociación de las kellys con el premio”.

Los aspectos negativos que señalaron:

- La inquietud por otros problemas que consideran importantes: “podríamos haber estudiado problemas como el maltrato de los animales o la prostitución”, “me hubiera gustado que estudiáramos problemas como la venta de drogas”.
- Los problemas derivados del trabajo en equipo y de falta de actitud prosocial: “muchos compañeros no muestran interés por mejorar los problemas de nuestra ciudad”, “algunos compañeros no se involucraron en las tareas”, “hay gente que no está concienciada y se lo toma a risa”.
- El trabajo fuera del aula y su problemática: “al tener que trabajar fuera del horario escolar muchos de nuestros compañeros no acuden a estos encuentros”, “muchos tenemos actividades por las tardes y no

podemos acudir”. Como señalan muchos autores, aunque los y las jóvenes son conscientes de la necesidad de participar en su ciudad, no están dispuestos a sacrificar su tiempo de ocio para este tipo de actividades (Sant, Casas y Pagès, 2011).

En menor medida también destacaron las exposiciones grupales, perder la vergüenza, el uso de aplicaciones para las presentaciones y su puesta en escena (programas de edición de vídeos, glogster, sli.do, etc.).

Cabe recordar que sus trabajos, desde los macrofestivales hasta la gentrificación turística, fueron expuestos en el aula. En su coevaluación a partir de rúbricas, valoraron al grupo que desarrolló el trabajo sobre las kellys con la mejor puntuación, destacando su labor de documentación y su servicio. Toda la clase colaboró puntualmente en ayudar en la elaboración de los colgadores, aunque no asistieron a las asambleas o al documental, conocían desde dentro la implicación de sus compañeros.

Desde nuestra observación queremos destacar que tanto alumnos de 3º y 4º ESO acudieron a la asamblea de las kellys. El resto de compañeros, a pesar de estudiar otros problemas de la localidad, se sintieron concienciados y se involucraron en ayudar al resto (Martín, 2016).

El día de la proyección del documental, algunos alumnos participaron en el posterior debate. Otros acudieron a la Manifestación del Primero de Mayo con la asociación. La colaboración ha ido más allá de la materia y del curso académico: las representantes de la asociación acudieron a nuestro centro a finales del curso y el siguiente en el Día de la Mujer Trabajadora, realizando una charla debate a diferentes cursos del centro.

Paralelamente el grupo que realizó el aprendizaje-servicio, presentó la experiencia al Concurso de la Facultad de Ciencias Sociales “Comprender la Sociedad con Ciencias

Sociales”¹ sobre la problematización de situaciones sociales próximas al estudiantado de los centros de Secundaria y vinculadas a las titulaciones de grado de la Facultad (Trabajo Social, Sociología, Relaciones Laborales). Su trabajo fue galardonado con el primer premio en la modalidad Relaciones Laborales. Los chicos y chicas invitaron a la asociación de las Kellys a la entrega del premio y lo recibieron junto a ellas (Imagen VI). Además de forma altruista destinaron a la asociación: el premio colectivo (un ordenador) y algunos la dotación económica individual, lo que evidencia la estrecha relación y toma de conciencia del alumnado.



Imagen VI. Recogiendo el premio junto a las kellys

Como señala Tapia (2001) debe existir una reciprocidad entre el centro educativo y la asociación, un diálogo que retroalimente a ambas instituciones. Los aprendizajes, las implicaciones socioeducativas de la intervención, van más allá de los objetivos que nos propusimos. Como señalan Beltrán y Pina (2017) las kellys son un ejemplo de economía solidaria, de activismo laboral, de emprendimiento, autogestión y sororidad. Su lucha y reivindicaciones arrastró a nuestro alumnado, se sintieron parte, y con ella también aprendieron esos valores actitudinales de empoderamiento y compromiso social.

Las camareras de piso vieron cómo coyunturalmente con la reforma laboral se precarizaban aún más sus condiciones. Se trata de trabajos tradicionalmente ligados a las mujeres, sin olvidar que el llamado trabajo no remunerado, el trabajo doméstico y de cuidado de los

otros, sigue siendo invisibilizado (Antoni Beltrán, Reyes Beltrán y Gómez-Cantos, 2017; López-González, y Medina-Vicent, 2020), pero enormemente necesario para el mantenimiento del statu quo:

El carácter invisible y estructural intrínseco de dicho trabajo –construido económica y socialmente como menos valioso– convierte el caso de las kellys en un ejemplo para analizar cómo se articulan de forma entrelazada la precariedad laboral y la invisibilidad del cuidado en el sector turístico (López-González, y Medina-Vicent, 2020, p.4)

En este sentido, nuestros chicos y chicas, no solo aquellos cuyas madres desempeñaban el trabajo de camareras de piso, tomaron conciencia de esta realidad silenciada para asumir las tareas de la casa como un trabajo de toda la unidad familiar.

4. CONCLUSIONES

Pensamos que se cumplieron los objetivos. Abordar los problema sociales en el aula les concienció y les dotó de herramientas para la investigación; pero trabajar con una asociación consiguió objetivos actitudinales: les empoderó, les mostró que las pequeñas acciones que transcurren a su alrededor tienen un gran poder transformador, siguiendo a Galeano *observaron que mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo*. Experiencias de aprendizaje-servicio y con un trasfondo sociopolítico de clase, como la lucha de las kellys, les muestran que su tarea como ciudadanos va más allá de ejercer el derecho a sufragio y les anima a participar en la mejora de sus barrios.

Hemos podido comprobar como el objetivo central, visibilizar los problemas cercanos de la localidad desde su estudio cooperativo en el aula, se consigue desde el estudio teórico, la fase diagnóstico, y se profundiza en el desarrollo del servicio. El alumnado que participó en la actividad de aprendizaje-servicio con las

¹ https://www.uv.es/uvweb/socials/es/facultad_ciencias-sociales/premi-comprendre-societat-amb-ciencies-socials-reconeix-treballs-dependencia-construccio

[masculinitat-situacio-les-kellys_1285849406401/Nove-tat.html?id=1286085243891](https://www.uv.es/uvweb/socials/es/facultad_ciencias-sociales/premi-comprendre-societat-amb-ciencies-socials-reconeix-treballs-dependencia-construccio)

kellys, estableció un vínculo de participación voluntaria y autónoma más allá de la asignatura. No obstante, debemos ser más cautos en las conclusiones: primero porque fuimos nosotros quienes impulsamos la colaboración en sus inicios, aunque luego no precisó de nuestra mediación y, en segundo lugar, porque no todos los temas de investigación que propusieron (los macrofestivales, la publicidad sexista o la suciedad de las calles) culminaron en experiencias de colaboración completas con instituciones de la localidad.

En definitiva, apostamos por la metodología del aprendizaje-servicio, ya que permite trabajar la competencia social y ciudadana e interpretar la realidad social para intervenir en ella, tomando decisiones constructivas y responsables en el marco de la convivencia.

AGRADECIMIENTOS

A la asociación de las kellys de Benidorm y su portavoz Yolanda García por abrirnos las puertas, permitirnos asistir a todas sus asambleas y mostrarnos un ejemplo de acción sociopolítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, P. (2019). Participació en entitats i associacions de la joventut. En R. Soler-i-Martí (coord.), *Joventut, implicació i context polític a Catalunya. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017* (pp.193-229). Col·lecció d'Estudis, Num. 37. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/estudis37>
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Beltrán, A., Beltrán, R. y Gómez-Cantos, M.J. (2017). Ethics and economics. teaching materials for economics and philosophy classes in 1st year of upper secondary education. En L. Gómez-Chova, A. López-Martínez e I. Candel (eds.), *11th International Technology, education and development conference*. (pp.2722-2728). Valencia: Ed. International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Beltrán, R. y Pina, S. (2017). Emprender desde la sororidad: las Kellys de Benidorm y las Aparadoras de Elche. En F. J. Cano-Montero y R. Calvo (coord.), *Ciencias laborales y emprendimiento: discursos, retos y experiencias de aula* (pp.213-226). Valencia: Neopàtria.
- Call, T., Haro, M.R. y Oller, M. (2014). "Que nadie se quede fuera". Las cuestiones sociales relevantes y las TIC en una enseñanza innovadora de la Geografía de 3º de la E.S.O. En R. Martínez y E. M. Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, vol. 2 (pp.111-120). Córdoba: Universidad de Córdoba/AGE.
- CCOO. (2019). *Consumo de fármacos en camareras de piso*. Recuperado de https://www.ccoo.es/noticia:375646--Consumo_de_farmacos_en_camareras_de_piso&opc_id=70d9110eba662ab1b69ddb80f09ca3b1
- Cisque, G. (2019). *Hotel Explotación: Las Kellys*. Madrid: Centuria Films y Begin Again.
- Cress, CH.M., Reintenaar, V. y Collier, P.J. (2005). *Learning Through Serving: A Student Guidebook for Service-Learning and Civic Engagement Across Academic Disciplines and Cultural Communities*. Stylus Publishing.
- Dolgon, C., Mitchell, T.D. y Eatman, T.K. (Eds.) (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, R.W. y Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

- Fernández-Muñoz, C. y Tomé-Caballero, M. (2020). Empleo del storytelling y las narrativas en primera persona en la comunicación de Las Kellys como referente para las ONGs. *Profesional De La Información*, 29(3). doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.25>
- Forocoches (25 de agosto de 2017). Las camareras de piso (Hoteles) dicen que su trabajo es tan duro como el de un minero. *Forocoches*. Recuperado de <https://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=5849715>
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
- INJUVE (2017a). *Jóvenes, Participación y Cultura Política*. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/jovenes-participacion-y-cultura-politica-0>
- INJUVE (2017b). Informe juventud en España 2016. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016>
- INVASSAT. (2018). *Campaña Camareras de piso 2017-2018*. Recuperado de http://www.invassat.gva.es/en/novedades/-/asset_publisher/IGQb4NYQG1sK/content/id/166023860
- Jiménez, M., Cabanillas, J.L., Quintana, A. y Martín de la Coba, I. (2010). Lesiones Osteomusculares en camareras de piso del sector hostelería canario. *Revista Digital de Prevención*, 2, 1-20.
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.
- LaSexta.com. (21 de marzo, 2018). *Miles de camareras de piso se rebelan contra la precariedad laboral: "Cobraba 1,13 euros la hora"*. Madrid: lasexta.com. Recuperado de https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/miles-de-camareras-de-piso-se-rebelan-contra-la-precariadad-laboral-cobraba-113-euros-la-hora_20160522574202f64beb287180b2bda8.html
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coord.). (2006). *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. París: ESF.
- Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.
- López, R. y Herrero, L. (2019). Apoyo comunitario percibido en jóvenes y voluntariado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 117-126.
- López-González, J.L. y Medina-Vicent, M. (2020). Las Kellys y el turismo: de la invisibilidad del cuidado a la visibilidad política. *Digithum*, 25, 1-13.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Martínez, A. (2020). El aprendizaje-servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 22-42..
- Martínez, R. (2017). *Estudio ergonómico del cambio de ropa de cama en hoteles. Propuesta de solución tecnológica* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, 76, 35-56.

- Niño, M.A. (2010). Alteraciones músculo-esqueléticas de las camareras de piso. *Mujeres y salud*. https://matriz.net/mys-09/salud/sal_09.html
- Núñez de Cella, J.A. (2018). *Benidorm en cifras 2018*. Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm. Recuperado de <https://benidorm.org/es/node/47591>
- Olmos, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Revista Prisma Social*, 17, 162-183.
- Olmos, R. (2019). Implementación de un currículo a partir de problemas sociales relevantes de la localidad. En M. J. Hortas, A. Dias y N. de Alba, (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.925-934). Lisboa: AUPDCS-ESELX.
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y M. Jara (Coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al Desenvolupament de la Didàctica de les Ciències Socials, la Història i la Geografia en Iberoamèrica* (pp.203–214). Comahue: Universidad Nacional del Comahue-UAB. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/222/467>
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 199-209). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extra, 45-67.
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona: Universitat de Barcelona/Fundació Jaume Bonfill.
- RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2020-2021. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 30 de julio de 2020, núm, 8870, pp.29619-29744.
- Rodríguez, M.A. y Claudino, S. (coords). (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Graó.
- Sant, E. (2014). What does political participation mean to Spanish students? *Journal of Social Science Education*, 13, 11–25. doi: <http://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321>
- Sant, E., Casas, T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11(2), 35-56. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11076>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. Recuperado de <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/344/0>
- Souto, X. (2018). Los problemas locales en el proceso de globalización. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 93, 7-12.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Traver-Martí, J.A., Moliner, O. y Sales, A.. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 195-206. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

- UGT (2017). *La incidencia de los riesgos ergonómicos y psicosociales en las camareras de pisos*. Recuperado de http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_guiacamarerasdepisos/publication.pdf
- Voss, J. y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich y R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp.569-584). Cambridge: Cambridge University Press
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Zimmerman, L.A., Li, M., Moreau, C., Wilopo, S. y Blum, R. (2019). Measuring agency as a dimension of empowerment among young adolescents globally; findings from the Global Early Adolescent Study. *SSM - Population Health*, 8, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100454>

USO DE GOOGLE CLASSROOM COMO PLATAFORMA EDUCATIVA EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

Use of Google Classroom as an educational platform in university studies

Judit García-Martín. *Universidad de Salamanca (España).*

Sheila García-Martín. *Universidad de León (España).*

Contacto: jgarm@usal.es

Fecha recepción: 20/01/2021 - Fecha aceptación: 03/04/2021

RESUMEN

El auge de la sociedad del conocimiento unido a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las herramientas digitales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado que el Learning Management System (LMS) se haya convertido en la pieza angular del b-learning. Por todo ello y con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿es Google Classroom una herramienta educativa adecuada en la universidad? En este artículo se describe una experiencia de innovación docente basada en el diseño, desarrollo e implementación de las sesiones instruccionales de una asignatura básica de segundo curso del grado de Maestro en Educación Primaria a través de la herramienta Google Classroom. Al mismo tiempo, se presentan las conclusiones, se discuten las implicaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales y se plantean posibles líneas de investigación futura.

PALABRAS CLAVE

Universidad, aprendizaje, aplicación informática, enseñanza.

ABSTRACT

The rise of the knowledge society coupled with the introduction of Information and Communication Technologies (ICT) and digital tools in the European Higher Education Area (EHEA) has meant that the Learning Management System (LMS) has become the cornerstone of b-learning. For all these reasons and in order to answer the research question; is Google Classroom an adequate educational tool at the university? This article describes a teaching innovation experience based on the design, development and implementation of the instructional sessions of a basic second-year subject of the Master in Primary Education degree through the Google Classroom tool. At the same time, the conclusions are presented, the conceptual, methodological and attitudinal implications are discussed and possible lines of future research are proposed.

KEYWORDS

University, learning, computer application, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El auge de la denominada sociedad del conocimiento caracterizada por la inmediatez, la masificación y la globalización, unido al uso predominante de las redes sociales en la vida cotidiana de los más jóvenes (García-Martín y García-Sánchez, 2015) así como la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las herramientas digitales en el escenario educativo (García-Martín y Cantón, 2019; García-Martín y García-Sánchez, 2013; García-Martín, Merchant y García, 2016; García-Martín y García-Sánchez, 2017), han hecho que, en los últimos años, el Learning Management System (en adelante, LMS) se haya convertido en el eje vertebrador del b-learning, garantizándose en mayor medida el lifelong learning o aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Zacharis, 2015). Es por ello, que la mayor parte de las instituciones educativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuentan con un LMS institucional, generalmente Moodle o Blackboard como herramienta de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje, de almacenamiento y de transferencia de documentos (Juhaňák, Zounek y Rohlíková, 2019; Zacharis, 2015). Sin embargo, no se debe olvidar que hasta hace relativamente poco el LMS había representado una especie de “caja negra” dado que los docentes no contaban con los conocimientos, las habilidades y las destrezas necesarias para obtener el mayor beneficio. Aspecto que ha evolucionado como consecuencia de los estudios recientes de minería de datos realizados por expertos externos a la comunidad educativa, con especial mención a aquellos que desarrollan modelos predictivos (Juhaňák, Zounek y Rohlíková, 2019).

1.1. El Learning Management System (LMS) y el blended learning (b-learning)

Los primeros estudios internacionales realizados en torno al uso del LMS en el ámbito educativo señalan que estos i) facilitan el aprendizaje del “aquí y ahora” (Zacharis, 2015); ii) promueven la creación de contenido personalizado (Hirumi, 2012, Zacharis, 2015), iii) posibilitan la colaboración (Zacharis, 2015); iv) facilitan la evaluación y la retroalimentación (Hirumi, 2012) y v) permiten la comunicación sincrónica y asincrónica entre los diversos agentes educativos (Zacharis, 2015).

Después, tal y como indican García-Martín y García-Sánchez (2018), la investigación se centra en la comparación de la enseñanza tradicional frente a la que se desarrolla en línea mediante LMS, analizándose, de manera especial, los efectos producidos en variables psicoeducativas tales como el *rendimiento académico* (García-Martín y Cantón, 2019; Huang, Ling y Huang, 2012), la *autorregulación* (Liaw y Huang, 2013), la *motivación* y la *satisfacción* (Liaw y Huang, 2013). Sin embargo, tal y como expresan Juhaňák, Zounek y Rohlíková (2019), en los últimos años, se han producido cambios relevantes, en el desarrollo de dos de las áreas de investigación prioritarias sobre la utilización del LMS en el escenario educativo, en concreto, la minería de datos y el análisis del aprendizaje.

Por todo lo anterior, en la última década, las experiencias blended learning (b-learning), en el EEES han aumentado considerablemente. En este sentido, García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina (2018) indican que el b-learning se consolida como una modalidad de enseñanza que ha revolucionado la educación, rompiendo las limitaciones espacio-temporales de siglos de enseñanza meramente presencial y transmisiva. Además, tal y como expone Bartolomé, en 2004, entre los principales motivos de este incremento se encuentra el interés de la época por la reducción de los costes de la formación, en cuanto a contratación de personal se refiere, a la adquisición y desarrollo de la competencia digital entre los más jóvenes (García-Martín y Cantón, 2019) y a la búsqueda por optimizar los resultados académicos. En esta modalidad instruccional, el docente se convierte en un asesor, guía, motivador y orientador cuyas principales funciones son facilitar y motivar al discente en la selección y aplicación de estrategias de aprendizaje autónomo exitosas.

1.2. Google Classroom

LMS gratuito que permite el diseño, el desarrollo, la implementación, la organización y el registro de actividades instruccionales en línea. En este sentido, Google Classroom facilita el envío de materiales y favorece la entrega de trabajos de clase, posibilitando la organización de todos ellos en el Drive del docente dado que se integra con la G Suite para educación y otras herramientas de la nube. Además, suscita el aprendizaje personalizado, es decir, ajustado a los diferentes ritmos de trabajo del aula, al mismo tiempo que promueve la interacción social y la colaboración. Sin olvidar que mejora la comunicación entre los principales agentes educativos implicados (profesorado y alumnado). Igualmente permite la programación automática de actividades, posibilita la distribución de los recursos disponibles, así como de las tareas en función de los equipos de trabajo y de la evaluación.

Tabla 1. Comparativa de LMS (Google Classroom versus Moodle)

Características del LMS	Google Classroom	Moodle
Accesibilidad	Con cuenta de Google	En más de 70 idiomas
Interfaz	Intuitiva	Compleja
Requerimientos	No precisa instalación	Instalación previa
Usabilidad	Alta	Media
Interactividad	Alta	Media
Productividad	Alta	Media
Comunicación	Asincrónica	Asincrónica y sincrónica
Almacenamiento de documentos	En la nube	En la plataforma
Copias de seguridad	Automáticas	Requieren programación
Calendario	Sí	Sí
Ofimática	Sí	No
Transferencia y almacenamiento de archivos	Sí	Sí
Seguimiento del proceso instruccional del alumno	Sí	Sí
Realización de la prueba instruccional	Sí	Sí

Evaluación del proceso instruccional y feedbacks	Sí	Sí
Descarga de archivo con informe de calificaciones	Sí	Sí
Generación de tareas	Sí, pero limitadas	Sí, existe gran variedad

Tal y como se muestra la tabla 1, Google Classroom cuenta con una serie de ventajas en comparación con Moodle, LMS de código libre usado por la mayor parte de las universidades españolas. Entre las principales superioridades se encuentran su gratuidad y accesibilidad. A las que se suma la facilidad de uso dado que no requiere de conocimientos avanzados de programación basta con unas meras nociones de informática a nivel de usuario. Además, tanto los datos registrados como el material cargado se guardan automáticamente en la nube.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se diseñan, desarrollan e implementan las distintas unidades instruccionales de una asignatura básica, *Psicopedagogía del Aprendizaje y la Educación*, incluida en el plan de estudios del segundo curso del grado de Maestro en Educación Primaria, con el propósito de materializar el uso de Google Classroom como LMS y alcanzar los nuevos desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1. Aplicación de Google Classroom como LMS

En esta sección se describe la implementación de Google Classroom como LMS. Primeramente, se crea a través de la cuenta de correo institucional, el aula online con el nombre de *Psicopedagogía del Aprendizaje y de la Educación*. Tal y como muestra la figura 1, la plataforma permite una amplia personalización de formatos, que van desde la incorporación de imágenes relacionadas a la selección de los colores en función del contenido y de la finalidad.



Figura 1. El tablón de la asignatura

Seguidamente, se inicia el proceso de carga /subida de los materiales didácticos de la asignatura dentro de la plataforma. Tal y como puede percibirse en la figura 2, entre estos materiales se encuentra la guía docente, el manual básico de consulta recomendado, el material bibliográfico complementario, la normativa y el reglamento a seguir para la formación y composición de los grupos de trabajo, así como su funcionamiento.



Figura 2. La pestaña **Trabajo de clase**

Con posterioridad, se diseñan y se programan cada una de las unidades instruccionales que componen la asignatura, así como, las diferentes actividades y tareas incluidas en cada una de ellas. Además, de anexarse todo el material de consulta de carácter bibliográfico (véase figura 3).



Figura 3. Un modelo de desarrollo de una unidad instruccional

3. RESULTADOS

Tras el diseño y la programación de las distintas tareas y actividades que conforman la asignatura, el primer día de clase, se solicita al alumnado a inscribirse en la plataforma a

través de un código que se proyecta en la pantalla del aula. Una vez culminado el proceso de inscripción de todos los estudiantes matriculados en la asignatura, a través de la pestaña de personas (véase figura 4) el docente verifica que todos los discentes están matriculados adecuadamente.



Figura 4. Pestaña **Personas**

También, tal y como se muestra en la figura 5, en la plataforma instruccional Classroom, se puede realizar un seguimiento individualizado y personalizado de cada estudiante participante, obteniendo datos, en cada momento temporal concreto, del progreso instruccional del alumno.



Figura 5. Ejemplo de seguimiento de un alumno

Y, para terminar, en la pestaña de **Calificaciones**, tal y como se ve en la figura 6, la plataforma recoge un registro de todas las tareas realizadas y presentadas por los discentes, así como de las puntuaciones alcanzadas en ellas.



Figura 6. Pestaña **Calificaciones**

4. CONCLUSIONES

En el momento actual, las instituciones de Educación Superior dependen de las plataformas digitales para estructurar las expe-

riencias didácticas de b-learning o combinación de enseñanza presencial y no presencial (Heggart y Yoo, 2018). Por ello, se hace esencial dedicar esfuerzos en examinar la eficacia y la efectividad de los diferentes LMS en el proceso de enseñanza (García-Martín y García-Sánchez, 2018; Saeed y Al-Emran, 2018). Todo ello, con el objetivo de alentar a los docentes a ser reflexivos y críticos con el uso de las tecnologías digitales en el escenario educativo (García-Martín y García-Sánchez, 2017), así como examinar el impacto que éstas tienen en variables psicoeducativas diversas tales como la satisfacción, el compromiso por el aprendizaje y el rendimiento académico, entre otras (García-Martín y Cantón, 2019; Saeed y Al-Emran, 2018).

En línea con lo anterior, este estudio describe las posibilidades instruccionales de Google Classroom como LMS dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través del diseño, desarrollo y aplicación de la programación docente de una asignatura básica del plan de estudios del Grado en Educación Primaria. De manera que Google Classroom, puede equipararse a otras plataformas educativas, tales como Moodle, la herramienta utilizada por excelencia en los niveles superiores de educación. Pudiendo

así, responder a la pregunta de investigación planteada al inicio de este estudio. Los resultados de esta implementación han mostrado que esta plataforma es adecuada, útil y predictiva para ser utilizada como alternativa a otros LMS tales como Moodle.

Al mismo tiempo, se ha demostrado que su uso como herramienta complementaria para el b-learning es posible y conveniente, dado que puede utilizarse tanto en el *aula* a través del acceso a la información adicional necesaria para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza, como *fuera de ella* mediante la realización de lecturas, de actividades en línea para discutirlos, de responder preguntas, de compartir recursos... (Heggart y Yoo, 2018).

Sin olvidar las ventajas instruccionales, didácticas y metodológicas de este LMS frente a otros, dado que tal y como se ha puesto de manifiesto en la experiencia descrita, Google Classroom es una herramienta tecnológica de fácil accesibilidad que fomenta la colaboración y discusión, al mismo tiempo que permite una mayor autonomía en el aprendizaje (Heggart y Yoo, 2018; Saeed y Al-Emran, 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixet-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Extraído de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61237/37251>
- García-Martín, S. y Cantón, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2018). The instructional effectiveness of two virtual approaches: Processes and product. *Revista Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 117-127. doi: 10.1016/j.psicoe.2018.02.003
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J.N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.003
- García-Martín, J., Merchant, G. y García-Sánchez, J. N. (2016). Preparing to teach 21st century literacies. En C. Kosnik, S. White, C. Beck, B. Marshall, A.L. Goodwin y J. Murray (Eds.), *Building bridges. Rethinking literacy teacher education in a digital era* (pp. 43-55). Reino Unido, Rotterdam: Publishers.

- García-Martín, J., y García, J. N. (2015). Use of Facebook, Tuenti, Twitter and Myspace among Young Spanish people. *Behaviour & Information Technology*, 34(7), 685-703. doi: 10.1080/0144929X.2014.993428
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. doi: 10.1016/j.compedu.2016.12.010
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Hirumi, A. (2012). The design and sequencing of online and blended learning interactions: A framework for grounded design. *Canadian Learning Journal*, 16(2), 21-25.
- Huang, E. Y., Lin, S. W., y Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58(1), 338-349. doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.003
- Juhaňak, L., Zounek, J., y Rohlíková, L. (2019). Using process mining to analyze students' quiz-taking behavior patterns in a learning management system. *Computers in Human Behavior*, 92, 496-506. doi: 10.1016/j.chb.2017.12.015
- Liaw, S., y Huang, H. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60(1), 14-24. doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.015
- Zacharis, N. Z. (2015). A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 27, 44-53. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.05.002.

PASAPORTE SALUDABLE. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FOMENTO DE LOS HÁBITOS SALUDABLES EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Healthy Passport. Didactic proposal for the promotion of healthy habits in Primary School students.

Paola del Rosario Pérez Ros. *CEIP Nuestra Señora del Rosario (España).*

Contacto: paola.perezros@gmail.com

Fecha recepción: 06/01/2021 - Fecha aceptación: 11/03/2021

RESUMEN

La obesidad y el sedentarismo son considerados dos de los problemas más grandes de nuestra sociedad. Por esta razón, debemos concienciar a la población más joven de llevar un estilo de vida activo y beneficioso para la salud con la finalidad de prevenir futuras enfermedades. Así, proponemos la realización de una propuesta didáctica cuyo objetivo es diseñar un recurso orientado a incrementar los hábitos saludables en el alumnado de Educación Primaria. En primer lugar, establecemos una muestra de estudio de 300 escolares entre 8 y 12 años de un municipio de la Región de Murcia. Tras analizar estadísticamente los datos, planteamos la realización del recurso educativo titulado: "Pasaporte Saludable". Dicha propuesta consta en la realización de retos quincenales y trimestrales basados en los ítems a mejorar del cuestionario previamente rellenado. La finalidad de este recurso es el aumento de la competencia motriz por medio de la actividad física y de la ingesta de alimentos saludables. De esta manera, tratamos de poder suprimir el sedentarismo y la mala nutrición, incluyendo en la vida cotidiana de los escolares una práctica de hábitos saludables. Finalmente, el proyecto se pretende implantar en el curso de 5º de Primaria como prueba piloto y posteriormente se adaptará a los cursos 3º, 4º, y 6º de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE

Escuela primaria; hábito alimentario; salud; ejercicio; educación física.

ABSTRACT

Obesity and sedentary lifestyle are considered two of the biggest problems in our society. For this reason, we should help the younger population become aware of leading an active lifestyle that is beneficial to health with the determination to prevent future diseases. So, we bring up a didactical proposal whose objective is to design a resource aimed at increasing healthy habits in Primary Education students. First of all, a study sample of 300 schoolchildren between 8 and 12 years old from a town in Region of Murcia is established. After statistically analyzing the collected data, we suggest the realization of the educational resource named: "Healthy Passport". This proposal consists of carrying out bi-weekly and quarterly challenges based on the items to be improved from the previously completed questionnaire. The purpose of this resource is increasing motor competence through physical activity and eating healthy food. In this way, we try to be able to suppress sedentary lifestyle and poor nutrition, including in the daily life of schoolchildren a practice of healthy habits. Finally, the project will be implemented in the 5th grade of Primary as a pilot test and later, it will be adapted to 3rd, 4th, and 6th grades of Primary Education.

KEYWORDS

Primary school; eating habit; health; exercise; physical education.

1. INTRODUCCIÓN

Debido a lo ocurrido recientemente relacionado con la pandemia sanitaria mundial que causa una enfermedad denominada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como COVID-19, hemos experimentado una serie de cambios en los hábitos alimentarios y actividad física durante el periodo de confinamiento por la pandemia en España.

Según un estudio realizado por la Revista Española de Nutrición Comunitaria e investigadores del País Vasco (UPV/EHU) se ha registrado en la dimensión de alimentación un aumento del consumo de productos asociados a la Dieta Mediterránea (frutas, pescados, entre otros) y en cuanto a la dimensión de actividad física hay que comentar que el 24,6% ha dedicado más de 9 horas diarias a actividades sedentarias (Pérez-Rodrigo et al, 2020).

Podemos destacar que la sociedad actual se dirige cada vez más hacia un sedentarismo crónico que debemos atajar incorporando a la cultura y a la educación aquellos conocimientos y destrezas relacionados con el cuidado del cuerpo, de la salud y de la actividad motriz que contribuyan a una mejora de la calidad de vida.

Recientes estudios manifiestan que el bajo nivel de condición física de los escolares es considerado como un factor de riesgo cardiovascular, al igual que la hipertensión, hipercolesterolemia, diabetes tipo II, obesidad, entre otros (Cuenca et al., 2011).

La evolución de la sociedad y la demanda de crear ciudadanos competentes nos induce a formar a niños capaces tanto de comunicar, reflexionar, emprender y crear, como tener un bagaje motriz y cultural que les permita afrontar con éxito los diferentes retos de la vida. Por todo ello, el docente debe transmitir a los discentes una serie de contenidos que favorezcan el conocimiento de su propio cuerpo y la consecución de hábitos saludables para así evitar que las posibles patologías se agraven más (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2014).

Es por ello, por lo que la presente propuesta didáctica tratará de poner a disposición del alumno herramientas para mejorar el sedentarismo y mala alimentación, beneficiando la inclusión de la práctica de hábitos saludables en la vida cotidiana. En base a esta idea, planteamos la creación de un recurso que nace con la finalidad primordial de fomentar hábitos saludables y motivar a nuestros discentes a que practiquen actividad física durante toda su vida.

1.1. Experiencias sobre hábitos saludables y TIC en el aula

Antes de comenzar el apartado, me gustaría efectuar dos preguntas con la finalidad de reflexionar sobre lo descrito anteriormente: ¿ha habido otros docentes que han intentado realizar la unión entre el mundo de la salud y de las TIC?

Para dar respuesta a dichas preguntas, dividimos el apartado en estudios y recursos didácticos ya realizados sobre hábitos saludables.

1.1.1. Estudios

Actualmente, la neurociencia ha demostrado que existe una alta relación entre la motricidad de los niños y el rendimiento cognitivo y académico. Tal es así, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha impulsado recientemente el Plan Nacional de Neuro-motricidad y Aprendizaje para concienciar al profesorado, equipos directivos y administraciones a promover la motricidad y práctica regular de actividad física en el aula en cualquier área, como factor de prevención de primer orden a nivel físico y neurocognitivo para la mejora del rendimiento académico de los escolares (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Por esta razón, existen numerosos estudios sobre hábitos de vida saludables en diferentes ámbitos educativos.

- *Etapas de Educación Primaria:* destacamos diversas investigaciones, estudios y propuestas cuya finalidad es conocer la influencia de los factores sedentarios y la

prevalencia de obesidad infantil y hábitos alimentarios en escolares entre 6 y 12 años.

Una de ellas, tiene como objetivo delimitar los Índices de Masa Corporal (en adelante, IMC), la conexión con la dieta mediterránea y la utilización de videojuegos, estableciendo entre sí relaciones y teniendo en cuenta el género. Dicho estudio cuenta con una muestra de 79 sujetos entre 6 y 8 años aplicando un diseño de carácter descriptivo, comparativo y de corte transversal. Cabe destacar que se emplean instrumentos como la báscula, test KIDMED y test CERV. Los resultados obtenidos del estudio demuestran una necesidad de mejorar los hábitos alimentarios y aumentar la práctica de actividad física (en adelante, AF) para disminuir los problemas de sobrepeso. (González et al., 2017).

Además, pretende organizar a la población del estudio según su IMC, fijar la relación existente entre obesidad infantil y el empleo del servicio del comedor, comprobando así si el contenido calórico y el porcentaje de los principios inmediatos son correctos. Para ello, se emplea un estudio observacional descriptivo transversal sobre el sobrepeso de los escolares de 6 años. Los instrumentos que se utilizan para la recogida de datos son una báscula y una cinta métrica. Como resultado al estudio se evidencia escolares con sobrepeso y también con bajo peso.

En cuanto a la comunidad de la Región de Murcia, existe un programa impulsado por la Consejería de Educación y Cultura destinado a alumnos de 3º y 6º de Primaria y 1º y 2º de la ESO donde “Escuelas Activas” plantea un reto diario: conseguir de manera individual al menos 10.000 pasos. Dicha cantidad de pasos equivale aproximadamente a 60 minutos de ejercicio físico que es la recomendación que realiza la Organización Mundial de la Salud. De esta manera, la finalidad del programa es luchar para erradicar el sobrepeso, beneficiando así la promoción de una buena dieta equilibrada y la realización de actividad física diaria. Además, en el periodo de confinamiento por la pandemia en España, dicho programa ha creado retos en casa

para que los alumnos puedan seguir haciendo actividad física (Programas Educativos CARM, 2021).

Por último, destacamos el programa educativo “Cuídate Plus” en cooperación con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el apoyo de Laboratorios Leti y Fundación Mylan para la Salud. Dicho programa lo llevan a cabo escolares de 5º y 6º de Primaria en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y consiste en la asistencia a una serie de talleres donde su objetivo primordial es promover desde edades tempranas un estilo de vida saludable, una buena alimentación, nociones básicas sobre primeros auxilios, conocimientos sobre el medioambiente, inculcar el trabajo colaborativo, la creatividad, la innovación, entre otros (Comunidad de Madrid, s.f.).

- *Etapas de Educación Secundaria Obligatoria*: recalamos dos estudios donde los objetivos son el estudio de la condición física y salud del adolescente; el análisis de los conocimientos acerca del desayuno saludable y los hábitos de estilo de vida y rendimiento académico.

En primer lugar y enunciando a Navarro (2012), el Estudio EDUFIT (EDUCación para el FITness) tiene como finalidad examinar los efectos de un proyecto de intervención el cual está fundamentado en incrementar el volumen e intensidad en las sesiones de Educación Física. Dicho estudio pretende estudiar los efectos sobre la condición física, composición corporal, perfil lipídico, y rendimiento cognitivo/académico de los escolares. Se emplea una muestra de 67 adolescentes y como resultados se puede decir que sugieren el incremento de 2 horas semanales la asignatura de Educación Física con la finalidad de aumentar la forma física y los resultados cognitivos y académicos.

En segundo lugar, Córdoba et al. (2014), pretenden analizar si los estudiantes conocen qué alimentos conforman un buen desayuno saludable y su relación con los hábitos de estilo de vida y rendimiento académico. El estudio cuenta con una muestra de 1.197 alumnos de ESO, a los cuales se mide el IMC

y a través de un cuestionario previamente validado se observan variables tanto de datos sociodemográficos como de hábitos de estilo de vida, seleccionando así qué alimentos consideraban parte de un desayuno saludable. Tras finalizar el estudio, el 49,12% de los escolares reconocen qué alimentos conforman un desayuno saludable.

- *Etapas Universitarias:* Sánchez-Ojeda y De Luna-Bertos (2015) realizan una investigación la cual persigue comprender los estilos de vida de los jóvenes universitarios en: alimentación, ejercicio físico, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, relaciones sexuales y seguridad vial. Como resultado de dicha investigación, la mayoría de los universitarios conocen los diversos hábitos saludables, pero no los llevan a cabo, ya que poseen dietas desequilibradas con alto contenido calórico. Además, la práctica de ejercicio es escasa y el consumo de alcohol y drogas es bastante alto.

Además, cabe destacar, el grupo de investigación PROFIT (PROmoting FITness and Health) cuya misión es cooperar para conseguir una sociedad más saludable. Se lleva a cabo desde el conocimiento científico, a través del estudio de los efectos beneficiosos que el ejercicio físico incita en los individuos (Grupo de investigación PROmoting FITness and Health, s.f.).

1.1.2. Recursos didácticos

Diseñar un recurso o actividad didáctica es una tarea compleja, conlleva un proceso de planificación y desarrollo de lo que queremos que sea un proceso de aprendizaje significativo. Por ello podemos pensar que es necesaria gran habilidad tecnológica o específica de los medios a utilizar (lenguaje web, vídeo, sonido...), que ciertamente será ineludible, pero lo realmente importante es la planificación de la propuesta didáctica a trasladar al aula.

El proceso de creación de cualquier material didáctico, y en concreto el material digital, necesita desarrollar cinco fases importantes (Area, 2009):

1. Diseño o planificación del material.

2. Desarrollo de los componentes y dimensiones.
3. Experimentación del material en contextos reales.
4. Revisión y reelaboración.
5. Producción y difusión.

El Mobile Learning según Aznar et al. (2018) *“se corresponde con la mediación de los dispositivos móviles para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (p.54). En función de las posibilidades del alumnado, se pretende que traigan su propio dispositivo, a lo que hace referencia en inglés al concepto *“Bring Your Own Device”* (sobre todo en las etapas siguientes a la Educación Primaria), permitiendo su uso y también el de los teléfonos aportados por el centro.

Hay que destacar que actualmente es común la tenencia de un smartphone o teléfono inteligente que iguala o supera en potencia a cualquier ordenador básico. Es por ello que contamos con un gran aliado a la hora de diseñar recursos ya que, aparte de la potencia como dispositivo, contamos con las utilidades que conllevan, como la videocámara, el micrófono, el GPS...

Por este motivo, existen diversos servicios web y aplicaciones móviles que nos empujan de forma beneficiosa al incremento de hábitos sanos, y ya se han observado como en el estudio de Afshin et al. (2016), en el que se observa que su uso fomenta cambios en la alimentación y en la vida activa.

Como conclusión a este apartado y del marco teórico realizado que une salud con TIC, decir que es un hecho que la tecnología nos rodea y está presente cada vez más en nuestra sociedad y en nuestro día a día. En el campo de la Educación Física no lo es menor, por lo que se debe aprovechar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar la motivación y buscar las ventajas que nos aporta en el ámbito de los hábitos saludables y de la salud.

2. MÉTODO

El enfoque de la Investigación Basada en Diseño (en adelante, IBD) es la metodología

que pretende dar solución a problemas prácticos, fomenta la innovación, entre otras. Hemos escogido esta metodología ya que da solución al problema real de la obesidad y el sedentarismo. Además, fomenta la innovación, transforma una situación a partir de la práctica, entre otras.

La IBD según De Benito y Salinas (2016) (p. 44) es *“un tipo de investigación orientado hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación”*.

Asimismo, Wang y Hannafin (2005, p.6), enuncian la IBD como:

“Una metodología sistemática, pero flexible, dirigida a la mejora de la práctica educativa mediante análisis, diseño, desarrollo e implementación iterativos, basados en la colaboración de investigadores y practicantes en un entorno real y que persigue principios de diseño y teoría basadas en contexto”

El método de investigación de dicha propuesta se basa en un paradigma crítico o sociocrítico, dado que se trata de una construcción de conocimiento, la cual se obtiene de una posición crítica sobre una realidad y su acción transformadora mejorando dicha realidad. Su función es evaluativa ya que la finalidad es incrementar el conocimiento teórico y metodológico de la práctica para valorar una práctica específica con el objetivo de tomar buenas decisiones en el futuro (Prendes y González, 2017). Además, este proyecto cuenta con un enfoque cualitativo de modalidad interactiva, que según Prendes y González (2017; p. 80) la entendemos como *“la relación con el grupo de personas objeto de nuestro estudio siendo posible realizar una construcción e interpretación de su realidad”*.

Dicho proceso expone dos etapas: la primera de ellas investiga hasta establecer un nuevo producto y sus correspondientes progresos; y la segunda se presentan conocimientos de tal forma que colaboran con nuevos procesos de diseño (De Benito y Salinas, 2016).

Existen diversas propuestas para identificar la estructura de la investigación. A continuación, exponemos el modelo sugerido por McKenney y Reeves (2014). (Fig. 1).

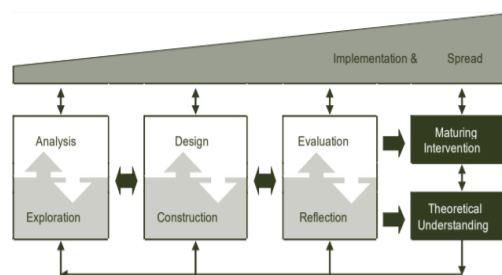


Figura 1. Modelo genérico para realizar investigaciones de diseño educativo (McKenney y Reeves, 2014, p. 14)

Destacamos que la IBD se caracteriza por ser participativa, colaborativa, ya sea tanto entre el grupo de investigadores como entre los expertos externos y estos. Además, la IBD no dispone de una metodología propia, sino que se ampara en otros métodos empleados, donde normalmente se decanta por métodos cualitativos (De Benito y Salinas, 2016).

Como objetivos primordiales de la IBD, Gros (2007) recalca los siguientes, distinguiéndola de experimentación de corte clásico-positivista:

- Su propósito es reconocer las variables para determinar la situación, no verificarlas.
- Tiene como finalidad la mejora del diseño implementado y la promoción de pautas para el establecimiento de diseños educativos y no tiene como objetivo la argumentación de las acciones realizadas.
- Su finalidad es indicar el desarrollo de un perfil que determine el diseño de la práctica y no el hecho de demostrar hipótesis.

Además, según Plomp (2013) expone que la IBD es beneficiosa para plantear problemas educativos complejos cuando no se hallan bastantes soluciones.

De este modo, con la finalidad de solucionar el problema de la obesidad y el sedentarismo pretendemos realizar un recurso educativo para transformar la situación actual

sobre los hábitos saludables relacionados con la actividad física y una buena alimentación equilibrada y saludable de los escolares de 8 a 12 años en un centro específico del municipio de Torre-Pacheco.

2.1. Objetivos

El objetivo general del proyecto es: diseñar y desarrollar un recurso digital orientado a aumentar el movimiento en las actividades de ocio y promover una dieta equilibrada en el alumnado de Educación Primaria.

En cuanto a los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar las necesidades de los escolares entre 8 y 12 años de un colegio del municipio de Torre-Pacheco sobre los hábitos de vida saludables.
- Identificar elementos y desarrollar el recurso didáctico cuyo objetivo es aumentar los hábitos saludables en actividad física y en la alimentación.

2.2. Participantes

La población de dicho estudio está compuesta por escolares de 8 a 12 años, en un colegio público del municipio de Torre-Pacheco (Murcia). Los participantes son los escolares de 3 cursos diferentes: 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

Señalamos que contamos con una población de estudio de 325 escolares. Sin embargo, 25 escolares no pudieron realizar el cuestionario debido a la no entrega dentro del plazo establecido de la autorización paterna. Así, la muestra de estudio en la que se basa el análisis de las necesidades de la población de 8 y 12 años es de 300 escolares, siendo: 69 de 3º de Primaria, 74 de 4º de Primaria, 63 de 5º de Primaria y 94 de 6º de Primaria.

Los datos se exponen de manera más visual en el siguiente gráfico (Fig. 2):

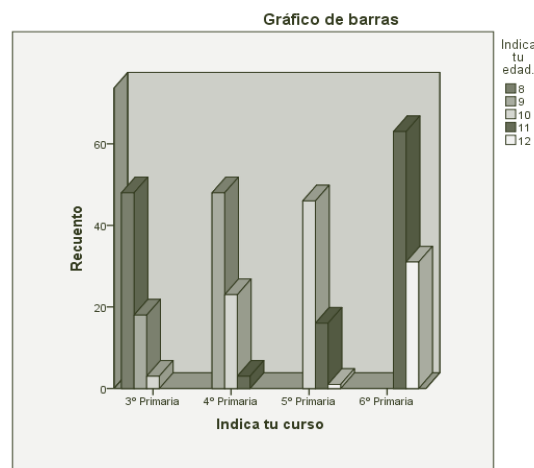


Figura 2. Gráfico estableciendo la relación entre curso y edad de los escolares. Fuente de elaboración propia a través del programa SPSS 17.0.

2.3. Instrumento

Con motivo de analizar las necesidades de los escolares entre 8 y 12 años del colegio del municipio de Torre-Pacheco sobre las prácticas y creencias relacionadas con el estilo de vida saludable, utilizamos el cuestionario de hábitos de vida saludables de alimentación y actividad física (en adelante, CHVSAAF), tomado de Guerrero et al. (2014), previamente validado sobre alimentación y actividad física en una población de entre 8 y 12 años.

3. RESULTADOS

Una vez analizados los datos recogidos a través del cuestionario de Guerrero et al. (2014) se muestran los resultados más relevantes de dicho estudio de la población seleccionada y la propuesta de diseño del recurso digital para el fomento de hábitos saludables.

3.1. Resultados del análisis de los escolares entre 8 y 12 años

A continuación, especificamos de manera más concreta el análisis de los datos de los ítems que consideramos más relevantes de las dimensiones del cuestionario de Guerrero et al. (2014) a través del programa estadístico SPSS 17.0:

Dimensión 1. Alimentación y nutrición:

En primer lugar, analizando la dimensión 1 y referente a las comidas que realizan predo-

mina una similitud en los valores de los alumnos que realizan 5 comidas diariamente en los alumnos de 11 y 12 años, con un 51.3% y un 50% respectivamente. Además, contemplamos que dentro de los escolares con 8, 9 y 11 años el porcentaje de alumnos que nunca hacen las 5 comidas diarias es más bajo (4.2% para 8 años, 6.1% para 9 años y 4.8% para 11 años) que en los grupos de 11 y 12 años.

El grupo de 12 años cuenta con más alumnos que realizan las 5 comidas diarias con un porcentaje del 50%, pero a su vez, un 18,8% de este grupo nunca realiza dichas 5 comidas.

A continuación, se muestra una tabla que explica de forma más específica los resultados (Tabla. 1):

Tabla 1. Recuento de escolares que realizan 5 comidas (desayuno, almuerzo, comida, merienda, cena). Fuente de elaboración propia a través del programa SPSS 17.0.

Tabla cruzada Indica tu edad. *Hago 5 comidas (desayuno, almuerzo, comida, merienda, cena)						
Recuento						
Indica tu edad	Nunca o menos de 1 vez por mes	1 a 3 veces por mes	1 o 2 veces por semana	3 a 6 veces por semana	Diariamente	Total
8	2 4.2%	5 10.4%	6 12.5%	28 58.4%	7 14.5%	48 100%
9	4 6.1%	22 33.3%	16 24.2%	6 9.1%	18 27.3%	66 100%
10	23 32.0%	9 12.5%	5 6.9%	5 6.9%	30 41.7%	72 100%
11	4 4.8%	1 1.2%	4 4.8%	31 37.9%	42 51.3%	82 100%
12	6 18.8%	5 15.6%	1 3.1%	4 12.5%	16 50%	32 100%
Total	39	42	32	74	113	300

Dimensión 2. Actividad e inactividad física:

En segundo lugar, en la dimensión 2 y haciendo referencia a la realización de actividades físicas y/o deportivas con la familia, contemplamos una relación en los grupos de

9 y 10 años en cuanto a los valores de deporte con los familiares diariamente, con un porcentaje de 15.1% y 15.3% respectivamente, y en los grupos de 10 y 11 años, con el 12,9% y el 12,2% de forma respectiva en el apartado de nunca realizan deporte con la familia. Por otra parte, en el campo de 3 a 6 veces por semana observamos una similitud en los alumnos de 8 y 10 años con el 12,5% para ambos grupos.

Asimismo, contemplamos que el grupo que más deporte practica en familia es el de 12 años, con un 50% practicándolo 3 veces o más por semana. Por el contrario, el grupo que menos deporte practica en familia es el de 9 años, con un 68.2% del alumnado realizándolo menos de 3 veces al mes.

En la siguiente tabla se puede visualizar la información obtenida (Tabla. 2):

Tabla 2. Recuento de escolares que hacen actividades físicas y/o deportivas con su familia. Fuente de elaboración propia a través del programa SPSS 17.0

Tabla cruzada Indica tu edad. *Hago actividades físicas y/o deportivas con mi familia						
Recuento						
Indica tu edad	Nunca o menos de 1 vez por mes	1 a 3 veces por mes	1 o 2 veces por semana	3 a 6 veces por semana	Diariamente	Total
8	11 22.9%	9 18.8%	12 25%	6 12.5%	10 20.8%	48 100%
9	11 16.7%	26 39.4%	8 12.1%	11 16.7%	10 15.1%	66 100%
10	10 13.9%	20 27.7%	22 30.6%	9 12.5%	11 15.3%	72 100%
11	10 12.2%	19 23.2%	21 25.6%	17 20.7%	15 18.3%	82 100%
12	5 15.6%	5 15.6%	6 18.8%	7 21.9%	9 28.1%	32 100%
Total	47	79	69	50	55	300

Sobre el tiempo que los escolares permanecen en el ordenador o jugando a videojuegos en vez de realizar un deporte o actividad física, destacamos una semejanza en cuanto a los valores de nunca en los grupos de 9 y

10 años con un 25,7% y 26,4% respectivamente. Además, en los grupos de 8, 9 y 10 años el porcentaje de escolares que juega diariamente a los videojuegos es inferior al 2.5% (2,2% para 8 años, 1,5% para 9 años y 1,4% para 10 años).

Señalamos que el grupo con más alumnos que diariamente juegan a videojuegos es el de 12 años, con el 25% de los alumnos. Por otro lado, el grupo de 11 años registra el mayor porcentaje de escolares que nunca juegan a videojuegos con un 39%.

A partir de la información anterior, presentamos una tabla que expone de manera más clara los resultados (Tabla. 3):

Tabla 3. Recuento de escolares que están más tiempo en el ordenador o jugando a videojuegos que realizando algún deporte o actividad física. Fuente de elaboración propia a través del programa SPSS 17.0.

Tabla cruzada Indica tu edad. *Estoy más tiempo en el ordenador o jugando a videojuegos que realizando algún deporte o actividad física						
Recuento						
Indica tu edad	Número de veces por mes	1 a 3 meses	1 o 2 veces por semana	3 a 6 veces por semana	Días a la semana	Total
8	5	17	10	15	1	48
	10.4	35.4	20.8	31.2	2.2%	100
	%	%	%	%	%	%
9	17	15	24	9	1	66
	25.7	22.7	36.5	13.6	1.5%	100
	%	%	%	%	%	%
10	19	12	25	15	1	72
	26.4	16.7	34.7	20.8	1.4%	100
	%	%	%	%	%	%
11	32	24	13	6	7	82
	39%	29.2	15.9	7.3%	8.6%	100
	%	%	%	%	%	%
12	11	6	5	2	8	32
	34.4	18.7	15.6	6.3%	25%	100
	%	%	%	%	%	%
Total	84	74	77	47	18	300

Como conclusión a este apartado y a los resultados obtenidos en base a la realización del cuestionario CHVSAAF podemos señalar que a medida que aumenta la edad de los alumnos crece la tendencia a dedicar más tiempo a la televisión o videojuegos de manera diaria. Esta acción puede acarrear en un

futuro costumbres sedentarias, llevando a los escolares a una vida sedentaria. Por lo tanto, proponemos la realización de un recurso didáctico para fomentar tanto la alimentación como la actividad física en los escolares de 8 a 12 años.

3.2. "Pasaporte Saludable". Recurso educativo

Tras analizar los diversos resultados del estudio de necesidades a la población de entre 8 y 12 años, reflexionamos sobre una mejora en cuanto a los hábitos saludables relacionados con la alimentación y la actividad física. Es por ello por lo que planteamos una propuesta de creación de una página web titulada: "Pasaporte Saludable".

La finalidad de la propuesta es proporcionar a los docentes una guía para la realización del proyecto y ofrecer a los escolares diversos retos quincenales y trimestrales sobre diversos hábitos saludables para que lo adapten a su vida diaria.

A modo de ejemplo mostramos el resultado obtenido de la creación de un recurso didáctico para el fomento de los hábitos saludables relacionados con la actividad física y la alimentación en el curso de 5º de Primaria, ya que va a ser implantado dicho recurso como proyecto piloto (Fig. 3):



Figura 3. Pasaporte saludable. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El origen de esta investigación surge a partir una de las grandes preocupaciones de la sociedad: la obesidad y el sedentarismo. Por ello, los centros escolares deben promover tanto a los escolares como a los padres o tutores de los mismos los beneficios que

implica la práctica de actividad física diaria, así como mantener una alimentación saludable y equilibrada. Siguiendo a Devís (2007) define la salud como un estado de bienestar que se balancea entre dos polos: uno positivo y otro negativo.

Márquez et al. (2006) enuncian que la actividad física concede múltiples resultados positivos tanto como a nivel físico, social y afectivo reduciendo así el riesgo de poseer enfermedades en un futuro. Así, debemos establecer patrones de actividad física que despierten el interés y motivación de los individuos (Vera-García et al., 2005).

Debido a los cambios de la sociedad, debemos dar especial atención a la competencia digital. Además, a través de la fundamentación teórica hemos podido verificar que la competencia digital no sólo consiste en saber utilizar un ordenador, sino que engloba multitud de competencias como la capacidad de creación de contenido, el aprendizaje autónomo o resolución de problemas con las TIC, entre otras.

En primer lugar, hemos analizado un estudio de necesidades en una población de un municipio de la Comunidad Autónoma de Murcia, concretamente de los escolares de 8 a 12 años de un centro escolar del municipio de Torre Pacheco. A partir del análisis estadístico de los resultados, observamos un bajo porcentaje de escolares que llevan a cabo hábitos saludables en su vida diaria. Por ello, proponemos la realización de un recurso didáctico digital para motivar a dichos escolares a adaptar un estilo de vida más saludable y activo.

El objetivo de esta investigación ha sido alcanzado dado que se ha creado con éxito el recurso educativo "Pasaporte Saludable". De este modo, con dicho recurso pretendemos

aportar un cambio en cuanto al estilo de vida en escolares de entre 8 y 12 años, siendo así saludable y activo.

En cuanto a los beneficios del desarrollo de la propuesta didáctica nos encontramos con: poseer un recurso digital que sirve de apoyo y guía para los escolares; la obtención de una mayor motivación por parte del alumnado gracias a la creación de retos y puntos por trimestre; aumento en propia autoestima y una mayor predisposición a seguir avanzando en los retos y objetivos del proyecto ya que los escolares se beneficiarán de un desarrollo y crecimiento más saludable.

A continuación, presentamos las futuras propuestas a cumplir sobre el recurso "Pasaporte Saludable":

- En primer lugar, realizamos una prueba piloto llevando a cabo el proyecto en una clase en concreto de 5º de Primaria. Una vez implantado el recurso educativo se adaptarían los contenidos y retos a los niveles de 3º, 4º y 6º de Primaria.
- Realizar y divulgar cursos de formación orientados a la adquisición de competencias digitales por parte de los docentes.

Para finalizar decir que según Echevarría (2004, p. 286)

"Ninguna sociedad ha dispuesto de tantas oportunidades de información como la nuestra, pero su volumen es de tal magnitud y el acceso a la misma tan variado, que las principales dificultades son ahora identificar qué información se necesita, de qué forma obtener la deseada y cómo aprovechar la disponible".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afshin, A., Babalola, D., Mclean, M., Yu, Z., Ma, W., Chen, C. Y., Arabi, M. & Mozaffarian, D. (2016). Information Technology and Lifestyle: A Systematic Evaluation of Internet and Mobile Interventions for Improving Diet, Physical Activity, Obesity, Tobacco, and Alcohol Use. *Journal of the American Heart Association*, 5(9), e003058. <https://doi.org/10.1161/JAHA.115.003058>

- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/357HAXa>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. & Romero Rodríguez, J. (2018). Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de “mobile learning” en Educación Superior. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 53-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20181935368>
- Córdoba Caro, L. G., Luengo Pérez, L. M. & García Preciado, V. (2014). Análisis de los conocimientos sobre el desayuno saludable y su relación con los hábitos de estilo de vida y el rendimiento académico en la enseñanza secundaria obligatoria. *Endocrinología Y Nutrición*, 61(5), 242-251. <https://doi.org/10.1016/j.endonu.2013.11.006>
- Cuenca García, M., Jiménez Pavón, D., España Romero, V., Artero, E. G., Castro Piñero, J., Ortega, F. G., Ruiz, J. R. & Castillo, M. J. (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 35-50. <https://bit.ly/2ZTmQhH>
- De Benito Crosetti, B. & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Devís, J. (2007). *Actividad física, deporte y salud*. Inde.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014, 5 de septiembre). Decreto 198/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, n.º 206. <https://bit.ly/309RWSD>
- Programas Educativos CARM (PROEDU). (2021, 12 de abril). 'Escuelas Activas'. <https://bit.ly/3sccGVN>
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Programa educativo "Cúdate Plus"*. Consultado el 4 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/3iMice4>
- Echevarría Samanes, A. B. (2004). Formación e inserción profesional. En Buendía Eisman, L., González González, D. & Pozo Llorente, T. (coords.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 241-298). La Muralla. <https://bit.ly/2CouYio>
- González Valero, G., Zurita Ortega, F., Puertas Molero, P., Espejo Garcés, T., Chacón Cuberos, R. & Castro Sánchez, M. (2017). Influencia de los factores sedentarios (dieta y videojuegos) sobre la obesidad en escolares de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 6, 120-129. <https://bit.ly/3iLdhKv>
- Guerrero, G., López, J., Villaseñor, N., Gutiérrez, C., Sánchez, Y., Santiago, L., Martínez, O. & Maya Lozano, N. (2014). Diseño y validación de un cuestionario de hábitos de vida de alimentación y actividad física para escolares de 8-12 años. *Revista Chilena De Salud Pública*, 18(3), 249-256. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2014.33915>
- Gros Salvat, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la Red. *Aula de innovación educativa*, 162, 44-50. <https://bit.ly/3fbGqw6>
- Grupo de investigación PROMoting FITness and Health. (s.f.). Consultado el 4 de septiembre de 2020. <https://bit.ly/2W3Jbbm>
- Márquez Rosa, S., Rodríguez Ordax, J. & De Abajo Olea, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts. Educación física y deportes*, 83(1), 12-24. <https://bit.ly/2AIP6Lp>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. En Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J. & Bishop, M. J. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131-140). Springer. <https://bit.ly/3ildRZv>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018, 23 de enero). *Publicación del Plan de Neuromotricidad y Aprendizaje*. <https://bit.ly/3fiDKg8>

- Navarro Ardoy, D. (2012). *Estudio EDUFIT: efectos de un programa de intervención realizado en contexto escolar sobre la condición física y salud del adolescente* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/32XNIPg>
- Pérez-Rodrigo, C., Gianzo, M., Hervás, G., Ruiz, F., Casis, L., Arijá, V.; López-Sobaler, A. M., Martínez de Victoria, E., Ortega, R. M., Partearroyo, T., Quiles-Izquierdo, J., Ribas-Barba, L., Rodríguez-Marín, A., Salvador, G., Tur, J. A.; Valera-Moreiras, G.; Serra-Majem, L. & Aranceta-Bartrina, J. (2020). Cambios en los hábitos alimenticios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 26(2), 101-111. <https://doi.org/fp6g>
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. En Plomp, T. & Nieveen, N. (eds.), *Educational Design Research* (pp. 11-50). <https://bit.ly/3jQbuTU>
- Prendes Espinosa, M. P. & González Calatayud, V. (2017). *Trabajo fin de máster en Tecnología Educativa. Orientaciones para la elaboración y criterios de calidad*. Editum.
- Sánchez-Ojeda, M. A. & De Luna-Bertos, E. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición hospitalaria*, 31(5), 1910-1919. <http://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8608>
- Vera-García, F. J., López Elvira, J. L., Alonso Roque, J. I., Flores-Parod, B., Arroyo Fenoll, N. & Sarti Martínez, M. A. (2005). Juegos motores. Una alternativa para fortalecer los músculos del abdomen. *Apunts. Educación física y deportes*, 79(1), 80-85. <https://bit.ly/2CmLOOi>
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://bit.ly/2AJAQCg>

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: DIFERENCIAS ENTRE SU APLICACIÓN E IMPORTANCIA.

Students' perception of teaching practices for the promotion of emotional intelligence: differences between its application and importance.

Rocío Fragoso Luzuriaga. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Getsemaní Hernández Montelongo. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Brenda Jiménez Quiñones. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Juan Carlos López Ramírez. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Contacto: rocio.fragoso@correo.buap.mx

Fecha recepción: 29/12/2020 - Fecha aceptación: 16/06/2021

RESUMEN

Las prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) se definen como las acciones que realizan los maestros para fomentar la expresión, comprensión y manejo de las emociones en conjunto con los contenidos académicos. Su uso varía por diversos factores, así como la relevancia que les otorgan los estudiantes universitarios dentro de su formación, sin embargo, hasta el momento existen pocas investigaciones que profundicen en esta discrepancia. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es determinar la existencia de diferencias significativas entre la importancia que los universitarios conceden a diferentes prácticas docentes que promueven la IE y su frecuencia de aplicación en las aulas. Para cumplir con dicha meta se administraron 2 cuestionarios especializados a 343 estudiantes universitarios. Como resultado se encontró una diferencia significativa entre la periodicidad de aplicación de las prácticas docentes que promueven la IE y su relevancia.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; prácticas docentes; estudiantes universitarios; docentes universitarios.

ABSTRACT

Teaching practices for Emotional Intelligence (EI) development are defined as the actions taken by teachers to promote the expression, understanding and emotions management along with academic contents. The uses of these practices can vary by many factors as well as the relevance that university students give them in their training. However, there are few investigations that study this discrepancy. Therefore, the objective of this research is to determine the existence of significant differences between the importance that university students attach to different teaching practices that promote EI and its frequency of application. To reach this aim, specialized questionnaires were applied to 343 university students, whose answers were analyzed using the Wilcoxon test. As a result, a significant difference was found between the periodicity of application and the relevance attributed to the teaching practices to promote EI.

KEYWORDS

Emotional intelligence; teaching practices; university students; university teachers.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación tradicional se visualiza al alumno como un receptor pasivo de información cuyos sentimientos no tienen mayor relevancia en su proceso de formación. Por otro lado, se concibe al docente como un ser calculador, frío y autoritario que transmite conocimientos inconexos a través de un método expositivo. Este paradigma es el caldo de cultivo ideal para la *didactopatogenia*, término acuñado por Cukier (1996), definido como las consecuencias negativas producidas por la impericia de los educadores y las malas prácticas en la enseñanza. Dichos efectos pueden ir desde pequeños actos de indisciplina hasta graves trastornos psicosomáticos (Rodríguez Cavazos, 2013).

Por el contrario, en la educación el S. XXI se percibe al estudiante como un ser activo en la construcción de su conocimiento, el cual asimila a través de experiencias significativas que lo vinculan a su contexto. En adición, se considera al maestro como una persona integral capaz de ayudar a sus educandos a interiorizar saberes, habilidades y valores mediante metodologías novedosas y eficaces. Lo anterior promueve la *didactoeugenia*, concepto promovido por Cukier (1996), que invita a concebir la enseñanza como un acto planificado, que conjuga aspectos emocionales y académicos mediante buenas prácticas docentes (Gutiérrez Niebla, Villareal García & Espinosa Jiménez, 2017; Rodríguez Cavazos, 2013).

Actividades innovadoras para mejorar el trabajo con los estudiantes; iniciativas de maestros que se traducen en intervenciones que benefician al alumnado y la comunidad; técnicas de enseñanza- aprendizaje emprendidas con éxito en diferentes contextos; acciones valoradas por las autoridades; y propuestas para fortalecer la presencia de las TICS, el arte, los idiomas o la multiculturalidad en el currículum son algunas de las actuaciones que pueden denominarse buenas prácticas docentes. Y, a pesar de que en ocasiones pasan inadvertidas en las instituciones educativas, que han decidido enfocarse en cuestiones administrativas como

indicadores de calidad, juegan un papel fundamental en la evaluación, innovación y proyección de las universidades (Zabalza Beraza, 2012).

Entre las buenas prácticas docentes que suelen ser ignoradas con mayor frecuencia se encuentran las que desarrollan la IE las cuáles se centran en fomentar la expresión, comprensión y manejo de las emociones en conjunto con los contenidos académicos (Chabot & Chabot, 2017; Fernández Berrocal & Natalia Ramos, 2016; Fragoza Gonzáles et al., 2018; Mayer y Salovey, 1997). Si bien existe interés por la temática debido a que se encuentra relacionada con acciones concretas en el aula que tienen un impacto significativo en proceso de enseñanza aprendizaje como: impulsar el trabajo colaborativo; motivar al alumnado; generar climas positivos en el salón de clase, y proporcionar apoyo emocional esta se ha abordado de manera escasa en la literatura científica desde el punto de vista de las competencias transversales lo cual ayudarían a su organización y difusión (Chien & Yuan, 2014; Leal Soto et al., 2014; Manota Sánchez & Melendro Estefanía, 2016; Wilson et al., 2010).

Por lo anterior, como justificación de la presente investigación se enfatizan los limitados artículos científicos; el interés de organizaciones como la UNESCO y la OCDE, por desarrollar de forma sistematizada estrategias de educación emocional al interior de las aulas de educación superior, y el impacto positivo que tiene, para los alumnos universitarios, el poseer óptimos niveles de inteligencia emocional como son: un buen rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales clave para el éxito profesional (Elias, 2006; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2015; Paéz Cala & Castaño Castrillón, 2015).

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se ha comenzado a indagar sobre la frecuencia de aplicación de diversas prácticas docentes que fomentan la IE, sin embargo, no se han estudiado en conjunto con la importancia que los alumnos les otorgan (Fragoso Luzuriaga,

2018). Al analizar de forma articulada la relevancia y frecuencia de aplicación, se puede detectar la presencia de prácticas trascendentes en la formación de futuros profesionistas a las cuáles no se les ha dado la debida atención. O, por el contrario, se podrían identificar prácticas de uso continuo cuyo impacto es poco significativo para los universitarios. Por lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación en las aulas y la importancia que los estudiantes universitarios de la BUAP conceden a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE?

Para responder la interrogante se elige un método estadístico por lo que se formulan las hipótesis que aparecen a continuación:

Hi. Existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los alumnos de la BUAP otorgan a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE

Ho. No existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los estudiantes de la BUAP conceden a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE

De las hipótesis anteriores surge el siguiente objetivo de investigación: Identificar diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los alumnos de la BUAP confieren a las diferentes prácticas para el desarrollo de la IE

Con la finalidad de cumplir esta meta es necesario clarificar dos fundamentos teóricos: a) la concepción de prácticas y b) su relación con el modelo de habilidad de la inteligencia emocional por lo que enseguida de explican ambos constructos:

Las prácticas docentes son acciones que realizan los maestros con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas pueden impactar en 5 aspectos: a) la dimensión didáctica. Que analiza la forma en cómo el maestro aterriza, instrumenta y evalúa el contenido del plan de estudios; b)

la dimensión personal. Que profundiza en el aspecto humano de las relaciones profesor-alumno y alumno- alumno enfatizando los factores socioemocionales del aprendizaje; c) la dimensión social. Que remarca la vinculación entre las temáticas y actividades de una asignatura con problemáticas sociales; d) la dimensión ética. Que hace referencia a comportamientos considerados como correctos en el ejercicio profesional; e) la dimensión organizacional. Que resalta las conductas administrativas concebidas como favorables para la continuidad institucional. Lo anterior acorde a la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación (ANUIES, 2015).

Las prácticas que desarrollan la IE conjugan de manera visible la dimensión didáctica y la dimensión personal, sin embargo, existen casos donde integran la dimensión ética debido a las implicaciones que conlleva el trabajo con emociones en el aula como son: la aplicación de técnicas apropiadas al estado emocional de los estudiantes; el manejo de información confidencial que se genere dentro del salón de clase; o el seguimiento y contención de sentimientos o sensaciones producidos por las interacciones en el aula (ANUIES, 2015; Mortiboys, 2016).

Para este trabajo de investigación se organizaron cuatro categorías de prácticas, que impulsan la IE acorde al modelo de Mayer y Salovey (1997), que fue revisado en años recientes por Mayer et al. (2016). Dicho modelo cuenta con gran aceptación en la comunidad científica (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005):

1. Prácticas para la expresión y percepción emocional. Son acciones docentes que promueven en los estudiantes la habilidad de identificar sus emociones y las de otras personas de su entorno. Dichas acciones también fomentan la comunicación de sentimientos y sensaciones en el aula
2. Prácticas para la facilitación emocional. Son acciones docentes generadoras de entornos emocionales seguros los cuales influyen de forma positiva en procesos

- psicológicos superiores como la resolución de problemas o la creatividad
3. Prácticas docentes para la comprensión emocional. Son acciones docentes favorecedoras de un conocimiento emocional profundo de los estudiantes
 4. Prácticas docentes para la regulación emocional. Son acciones docentes promotoras de la habilidad para manejar las emociones propias de los estudiantes o de otras personas en su entorno

2. METODOLOGÍA

Para esta investigación se decide emplear el paradigma cuantitativo, el cual ayuda a la medición de fenómenos para profundizar en una teoría. El alcance del estudio se define como comparativo ya que busca identificar diferencias significativas entre la entre la frecuencia de aplicación y relevancia de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE en estudiantes de la BUAP. El diseño se cataloga como no experimental de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2014; Jonker & Pennik, 2010)

En relación con los sujetos, se recolectó una muestra representativa de 343 estudiantes de la Facultad de Psicología de la BUAP, 266 mujeres y 77 hombres, cuya edad mínima se registra en 18 años y la máxima en 35 años. A todos ellos se les aplicó el denominado Cuestionario de Detección de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE en su versión 1 y versión 2. La versión 1, examina la frecuencia en que los sujetos perciben que la práctica es utilizada en los salones de clase y la versión 2, registra la importancia que el alumnado concede a las diferentes prácticas. Tanto la versión 1 como la versión 2 están constituidas por 26 reactivos basados en el modelo de Mayer y Salovey (1997) los cuáles se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE versión 1 (v1) y 2 (v2)

Categorías de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE (v1 y v2)			
Percepción y Expresión	Facilitación Emocional	Comprensión Emocional	Regulación Emocional
Los docentes:			
1. Mane-	8. Expre-	18. Tienen	20. Regulan

1. Mane- jan de forma adecuada el lengua- je no verbal para transmitir sus emo- ciones	san emo- ciones positivas sobre el trabajo en equipo	un cono- cimiento especiali- zado sobre el desarrollo emocional de sus alumnos	adecuada- mente sus emociones en caso de contingen- cia
2. Expre- san emo- ciones positivas sobre la asignatu- ra	9. Aplican técnicas que fo- menten la cohesión grupal	19. Mues- tran em- patía hacia las emocio- nes de los estudian- tes	21. Animan al grupo según la situación lo requiera
3. Mani- fiestan emocio- nes posi- tivas sobre sus activida- des profe- sionales	10. Fo- mentan la solución de conflic- tos en el aula		22. Calman a los estu- diantes cuando es necesario
4. Com- parten emocio- nes rela- cionadas con sus experien- cias labo- rales	11. Pro- mueven el respeto hacia la participa- ción en clase		23. Inspiran emociones positivas en los estu- diantes
5. Expre- san de forma adecuada sus esta- dos emo- cionales dentro del aula	12. Pro- mueven la escucha activa entre el alumnado		24. Imple- mentan adecuada- mente técnicas grupales para modi- ficar los estados emociona- les del grupo
6. Retro- alimentan a los estudian- tes sobre sus cam- bios emo- cionales	13. Practi- can la tolerancia al error en el aula		25. Contie- nen de forma adecuada las emocio- nes de los estudiantes en caso de contingen- cia
7. Aplican de mane- ra ade- cuada	14. Pro- porcionan conjun- tamente		26. Mane- jan de forma adecuada

técnicas para la expresión emocional de los estudiantes en el salón de clases	acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura	las emociones negativas de los estudiantes
	15. Implementan criterios flexibles de evaluación	
	16. Integran técnicas que fomentan el desarrollo emocional dentro del salón de clases	
	17. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula	

Antes de ser aplicadas ambas versiones del cuestionario fueron avaladas por 5 expertos en educación superior. En adición después de ser administradas la versión 1 obtuvo un Alfa de Cronbach, de $\alpha=.937$ y la versión 2 de $\alpha=.844$ lo que acorde a Hernández Sampieri et al. (2014) indica una óptima confiabilidad. El cuestionario, en sus dos versiones, se califica con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta.

Al momento de responder el instrumento se aclaró a los estudiantes que la información obtenida sería estrictamente confidencial y solo se usaría para fines académicos. Con el fin de analizar los datos obtenidos se empleó el programa estadístico SPSS 23. Debido a las características de la muestra para el análisis se empleó la prueba de Wilcoxon para mues-

tras relacionadas (Landro Hernández & Gonzáles Ramírez, 2006).

Con la finalidad de determinar la existencia de diferencias significativas se analizó el grado de significancia de la prueba. Si este es menor a .05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014; Landero Hernández & Gonzáles Ramírez, 2006)

3. RESULTADOS

Referente a la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones obtenidas en las prácticas para el fomento de la percepción y expresión emocional se encuentra una significancia de .000 ($z=-15.004$, $p<.05$) esto hace que se descarte la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior, puede inferirse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les conceden los estudiantes a las prácticas que integran la categoría.

En la tabla 2, se profundiza en la discrepancia encontrada y se muestra que: a) en 302 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las diferentes prácticas que conforman la categoría; b) en 22 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los estudiantes le otorgaron a las prácticas; c) y en 19 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 2. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la percepción y expresión emocional.

Prácticas docentes para el desarrollo de la percepción y expresión emocional				
Grupos	Rangos	N	Rango promedio	Suma de Rangos
Frecuencia de Aplicación e Importancia	Rangos negativos	302 _a	170.94	51623.00
	Rangos Positivos	22 _b	46.68	1027.00
	Empates	19 _c		
	Total	343		

En relación con la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en

las prácticas para la promoción de la facilitación emocional se encuentra una significancia de .000 ($z=-15.065$, $p<.05$) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les conceden los estudiantes a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 3, ahonda en la divergencia encontrada y expone que: en 307 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las diferentes prácticas de la categoría; en 14 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los estudiantes les otorgaron a las prácticas; y en 22 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 3. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la facilitación emocional.

Prácticas docentes para el desarrollo de la facilitación emocional				
Grupos	Rangos	N	Rango promedio	Suma de Rangos
Frecuencia de Aplicación e Importancia	Rangos negativos	307 _a	165.80	50902.00
	Rangos Positivos	14 _b	55.64	779.00
	Empates	22 _c		
	Total	343		

Referente a la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en las prácticas para el desarrollo de la comprensión emocional se obtiene una significancia de .000 ($z=-13.947$, $p<.05$) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les concede el alumnado a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 4, analiza la diferencia encontrada y se aprecia que: a) en 276 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos le concedieron a las prácticas; b) en 14 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los sujetos le otorgaron a las prácticas; c) en 22 casos la

frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 4. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión emocional.

Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión emocional				
Grupos	Rangos	N	Rango promedio	Suma de Rangos
Frecuencia de Aplicación e Importancia	Rangos negativos	276 _a	158.34	43702.00
	Rangos Positivos	25 _b	69.96	1749.00
	Empates	42 _c		
	Total	343		

En relación con la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en las prácticas para el desarrollo de la regulación emocional se obtiene una significancia de .000 ($z=-14.806$, $p<.05$) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les concede el alumnado a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 5, profundiza en la diferencia encontrada y se muestra que: a) en 303 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las prácticas; b) en 20 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los sujetos les otorgaron a las prácticas; c) en 20 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 5. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la regulación emocional.

Prácticas docentes para el desarrollo de la regulación emocional				
Grupos	Rangos	N	Rango promedio	Suma de Rangos
Frecuencia de Aplicación e Importancia	Rangos negativos	303 _a	168.37	51017.00
	Rangos Positivos	20 _b	65.45	1309.00
	Empates	20 _c		
	Total	343		

4. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados de las diferentes categorías de prácticas docentes para el desarrollo de la IE se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación que confirma la existencia de diferencias significativas entre su frecuencia de aplicación en las aulas y la importancia que le conceden los estudiantes. Al estudiar dicha diferencia se encuentra que los docentes instrumentan las prácticas que promueven la IE con menor frecuencia de lo que requiere el alumnado quien le otorga gran peso a la integración de las emociones en el proceso educativo. Instrumentar prácticas para el fomento de la IE o dejarlas de lado tiene una repercusión directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo: en el caso de las prácticas para el desarrollo de la percepción y expresión emocional, su importancia radica en que pueden ayudar a los estudiantes a reconocer las emociones de sus compañeros, o del propio docente, y actuar con base a ellas. En los maestros de educación superior son fundamentales para captar el estado del grupo y actuar en consecuencia a él cambiando el ritmo de la clase, ejecutando una técnica grupal o exponiendo algún ejemplo. Si éstas no se aplican con la frecuencia adecuada, se corre el riesgo de perder el interés del grupo hacia la asignatura y los miembros que lo conforman (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015; Williams de Fox, 2014).

En relación con las prácticas para la promoción de la facilitación emocional, su importancia se centra en que fomentan procesos cognitivos superiores en los estudiantes. Si el docente las aplica de manera apropiada fomentará un clima global positivo propicio para la resolución de problemas. Sin embargo, si el profesorado no es capaz de imple-

mentarlas de forma eficaz, o con una frecuencia pertinente, generará ambientes pasivos, poco estimulantes e incluso en grados extremos agresivos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015; Fernández Berrocal & Ramos Días, 2016; Williams de Fox, 2014).

En el caso de las prácticas para el fomento de la comprensión emocional, su relevancia se justifica gracias a que ayudan a generar un conocimiento especializado de las emociones individuales y grupales lo que fortalece la empatía. Un clima de empatía conecta al alumnado con la asignatura y su profesor lo que genera un mayor compromiso. Dejar de lado estas prácticas, o aplicarlas con una frecuencia inadecuada en el aula, genera falta de satisfacción, insuficiente cohesión grupal y una precaria vinculación con la materia (Fernández Berrocal & Ramos Días, 2016; Williams de Fox, 2014).

En relación con las prácticas para la regulación emocional, su importancia se centra en que el manejo emocional es una herramienta indispensable ya que gran cantidad de alumnos y maestros se encuentran en situaciones de estrés personal e interpersonal que deben aprender a trabajar. Ignorar la frecuencia con la que se aplican estas prácticas en el salón de clase puede afectar las relaciones en el aula; la consecución de metas académicas y la motivación (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015).

Por lo anterior es necesario que se sensibilice a los docentes sobre la importancia de estas prácticas para incrementar su implementación en el salón de clase. Ésta mejora puede tener repercusiones positivas en los estudiantes y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Domínguez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los museos de pedagogía, enseñanza y educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (22), 93-116. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.118>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Prácticas de tutoría y prácticas docentes y formación de estudiantes*. ANUIES.
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2017). *Pedagogía emocional: Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega
- Chien, C., & Yuan, C. (2014). Common attributes of outstanding college EFL teacher' teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 437-445. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.6953&rep=rep1&type=pdf#page=195>
- Cukier, J. (1996). Didactopatogenia. Enfermedades generadas por la mala enseñanza. *Revista Psicológica de la PUCP*, 14(2), 225-244. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4569/4548>
- Elias, M. J. (2006). *Aprendizaje Académico y Socioemocional*. IBE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos Díaz, N. (Eds.). (2016). *Corazones Inteligentes* (3ª Ed.). Kairos.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018, septiembre 27-29). *Inteligencia emocional en las aulas de educación superior. Una evaluación centrada en el docente*. [Sesión de conferencias] Congreso Internacional de Educación 2018, Tlaxcala, México. <https://www.posgradoeducacionuatx.org/page15.html>
- Fragoza González, A., Cordero Arrollo, G., & Fierro Evans, C. (2008). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de las prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Gutiérrez Niebla, M.I., Villareal García, M.A., & Espinosa Jiménez, M. (2017, noviembre 20-13). *Análisis de las mejores prácticas docentes (didactoeugenia): El caso de una universidad privada de la ciudad de México*. [Sesión de conferencias] XIV Congreso de Investigación Educativa- COMIE, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0833.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (7ª Ed.). México: McGraw-Hill
- Jiménez Espinoza, E. (2017). Didactoeugenia: La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, (25), 279-289. <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=128374941&lang=es&site=ehost-live>
- Jonker, J., & Pennik, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science*. Berlin: Springer- Verlag

- Landero Hernández, R., & González Ramírez, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Trillas.
- Leal Soto, F., Dávila Ramírez, J., & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(2). 1037-1046. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a19.pdf>
- Manota Sánchez, M.A., & Melendro Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P y Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books.
- Mortiboys, A. (2016). *Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. Patria.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Paéz Cala, M.L., & Castaño Castrillón, J.J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n2/v32n2a06.pdf>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3 (5). 36-45. http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Aique.
- Wilson, M., Cook, C., & Norwood, F.B. (2010). The attributes and attribute-consequences of great college teachers. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 54(4), 55-65. https://www.jstor.org/stable/pdf/nactajournal.54.4.55.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas docentes” en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120>

REVISIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL M-LEARNING COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN ESPAÑA EN LOS NIVELES EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Review of the implementation of m-learning as a learning method in Spain at primary and secondary school levels.

Pablo Fernández-Arias. *Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila(España).*

Diego Vergara Rodríguez. *Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila(España).*

Jesús Polo López. *Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila (España).*

María Luz Fernández-Alfaraz. *Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila (España).*

Contacto: pablo.fernandezarias@ucavila.es

Fecha recepción: 04/01/2021 - Fecha aceptación: 17/06/2021

RESUMEN

Gracias a los avances en las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), la sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de digitalización. La educación, como elemento clave de la sociedad, no debe ser ajena a este proceso y debe implementar estos avances como parte de las metodologías de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la metodología *m-learning* hace uso de los dispositivos móviles para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para analizar el grado de implantación del *m-learning* como método de aprendizaje en el sistema educativo español, este trabajo ha realizado una investigación bibliográfica, localizando los textos científicos publicados en el periodo entre el año 2015 y el año 2019, en los cuales se analiza la implementación del *m-learning* en el ámbito de la educación primaria y secundaria española (como metodología global adaptada por el claustro de profesores en el centro educativo). Se concluye que el *m-learning* fomenta la motivación del alumnado, las competencias transversales y específicas, así como permite una mejor atención a la diversidad. Del mismo modo, el *m-learning* tiene el potencial suficiente para convertirse en un método de aprendizaje eficiente que consiga mejorar el rendimiento académico de los discentes.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje móvil; metodología de aprendizaje; tecnología; COVID-19; educación.

ABSTRACT

Thanks to advances in information and communication technologies (ICT), today's society is immersed in a process of digitization. Education, as a key element of society, should not be alien to this process and should implement these advances as part of the teaching-learning methodologies. In this sense, the m-learning methodology makes use of mobile devices to develop the teaching-learning process. To analyze the degree of implementation of m-learning as a learning method in the Spanish educational system, this work has carried out a bibliographic research, locating the scientific texts published in the period from 2015 to 2019, in which the implementation of m-learning in the Spanish primary and secondary education is analyzed (as a global methodology adapted by the teaching staff in the educational center). It is concluded that *m-learning* encourages student motivation, transversal and specific competences, as well as allows better attention to diversity. In the same way, m-learning has enough potential to become an efficient learning method that manages to improve the academic performance of students.

KEYWORDS

Mobile learning; learning methodology; technology; COVID-19, education.

1. INTRODUCCIÓN

A consecuencia de la pandemia originada por el COVID-19 la sociedad está inmersa en un proceso de digitalización (Fernández-Arias y Vergara, 2020a). Uno de los factores que más ha contribuido a este proceso de digitalización social es el uso de dispositivos móviles, ya que estos nos permiten tener acceso a infinidad de servicios en cualquier momento y en cualquier lugar. Otros factores son la inteligencia artificial, el internet de las cosas, y el *big data*.

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están muy vinculadas a la digitalización, y del mismo modo, a la educación; de hecho, existe una competencia específica como es la competencia digital. Un reflejo de este vínculo entre la digitalización, la educación y las TIC es la evolución de los resultados obtenidos (en castellano) sobre estos tres términos en Google Académico® en los últimos veinte años, desde el año 2000 hasta el año 2020 (Figura 1). En el año 2000, 72 eran los resultados obtenidos incluyendo estos tres términos, mientras que en el año 2018 estos resultados se aproximaban a los 5000. En el año 2020, pendiente aún de consolidar o de actualizar datos en Google Académico®, se obtienen más de 5000 resultados. Por tanto, el interés científico y académico sobre estos términos ha aumentado en más de 60 veces en los últimos 20 años. A la vista de estos resultados, es importante fomentar, entre los docentes, el uso de las TIC como herramientas para diseñar recursos de enseñanza-aprendizaje digitales que favorezcan las metodologías activas.

El objetivo de este estudio es analizar la implantación de la metodología *mobile learning* (m-learning) como método didáctico en las etapas educativas de primaria y secundaria en el sistema educativo español. Realizando de nuevo una búsqueda en Google Académico® sobre los términos *mobile learning* y *m-learning* en los últimos veinte años (Figura 2), es posible observar como este interés ha aumentado drásticamente. En el año 2000, 778 eran los resultados obtenidos

(tanto en inglés como en castellano), mientras que en el año 2018 son 16300 los resultados obtenidos con alguno de estos términos. En el año 2020, pendiente aún de consolidar, se obtienen más de 15600 resultados. Por tanto, en los últimos 20 años, el interés hacia esta innovadora metodología ha aumentado en más de 20 veces.

A la vista de la evolución del interés científico y académico hacia la metodología activa del *m-learning*, y teniendo en cuenta el cambio del paradigma educativo hacia una educación digitalizada y apoyada por recursos TIC que ha supuesto la pandemia del COVID-19 (Fernández-Arias y Vergara, 2020b), el presente artículo tiene por objetivo aportar una respuesta a la siguiente pregunta, ¿es el *m-learning* de verdad efectivo como método de aprendizaje?

Para lograr contestar a esta pregunta, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: (i) en primer lugar, se desarrolla la metodología de estudio, basada en la investigación bibliográfica sobre *m-learning*; (ii) posteriormente, se presenta la evolución de la educación a distancia, desde el Siglo XIX hasta la actualidad, tras el surgimiento de las metodologías *e-learning* y *m-learning*; (iii) a continuación, tras la revisión bibliográfica sobre *m-learning* y a la vista de los criterios definidos en la metodología de estudio, se realiza una revisión del estado del arte, poniendo especial atención en aquellas investigaciones que tienen como ámbito de estudio la implementación masiva de los dispositivos móviles en centros españoles de educación primaria y secundaria, es decir, centros en los que la prácticamente totalidad del claustro de profesores adopta el *m-learning* como metodología; (iv) por último, tras el tratamiento de los resultados obtenidos, se desarrollan las conclusiones sobre la implantación global del *m-learning* en estos niveles educativos y la efectividad de la metodología para la mejora del rendimiento académico de los discentes.

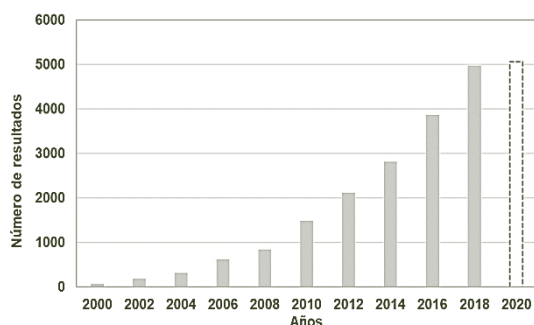


Figura 1. Resultados obtenidos en Google Académico® sobre digitalización, educación y TICs. Fuente: elaboración propia [datos recogidos el 14/04/2021].

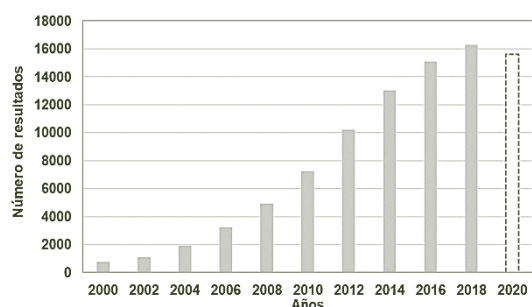


Figura 2. Resultados obtenidos en Google Académico® sobre m-learning y mobile learning. Fuente: elaboración propia [datos recogidos el 14/04/2021].

2. METODOLOGÍA

Para analizar la evolución de la implantación de la metodología *m-learning* en España, se ha llevado a cabo una metodología estructurada en dos fases (Figura 3): (i) revisión bibliométrica (Hinojo, Aznar y Romero, 2020; Valencia, Montoya y Montoya, 2016; Reina, Ariza, Gómez-García y Ramiro, 2011) sobre *m-learning* (buscando al igual que en el apartado anterior, los términos *mobile learning* y *m-learning*); y (ii) análisis de aspectos específicos relacionados con el m-learning, a partir de una muestra representativa de referencias relacionadas con dicho término.

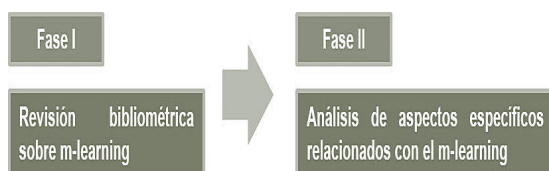


Figura 3. Fases de la metodología desarrollada. Fuente: elaboración propia.

Para desarrollar la primera fase de la investigación, revisión bibliométrica sobre *m-learning*, se ha utilizado Google Académico® y se han definido los siguientes criterios (Tabla 1): (i) limitación temporal: entre los años 2015 y 2019; (ii) etapa educativa: primaria y secundaria; y (iii) idioma: español.

Tabla 1. Criterios de revisión bibliométrica sobre *m-learning*. Fuente: elaboración propia.

Criterio	Descripción	Aplicación
1	Temporalidad	Año 2015 – Año 2019
2	Etapa educativa	Primaria y Secundaria (implementación global en el centro educativo)
3	Idioma	español

Para desarrollar la segunda fase de la metodología, se han tomado como referencia distintos artículos de investigación (Aparicio-Gómez, Aparicio-Gómez y Hernández, 2021; Reina y la Serna, 2020). se han definido varias palabras claves (Tabla 2) a identificar y se han definido los siguientes criterios de análisis (Tabla 3):

Tabla 2. Palabras claves definidas. Fuente: elaboración propia.

Bloque	Palabras clave
1	aprendizaje móvil, dispositivos móviles e implementación m-learning.
2	Tablets, smartphone, móviles y dispositivos móviles.
3	APPS, aplicaciones móviles, realidad aumentada, gamificación, códigos QR, e-learning.
4	Primaria, secundaria, ESO, instituto, colegio.
5	Educación, educación primaria, educación secundaria
6	Integración, inclusión y TIC

Tabla 3. Criterios de análisis de aspectos específicos relacionados con el m-learning. Fuente: elaboración propia.

Criterio	Descripción	Aplicación
4	Tipo de investigación	Cualitativa, cuantitativa,
5	Metodología desarrollada	Observación, entrevistas, cuestionario, pre-test y post-test, etc.
6	Características de la investigación	Herramientas y tecnologías desarrolladas, etc.

3. M-LEARNING

Existe un gran número de definiciones del término *m-learning*. La mayoría coinciden en que se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes utilizan los dispositivos móviles para su desarrollo. Estos aparatos permiten una gestión informática de los datos y conectividad inalámbrica para la interacción telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fombona y Pascual, 2013). Estos procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden llevar a cabo a través de las diferentes modalidades educativas, como son la educación a distancia (denominada en inglés *e-learning*), mixta (del inglés *blended-learning*) o presencial (Mora, 2013).

Como se observa en la Figura 4, la educación a distancia siempre se ha servido de los avances tecnológicos para su desarrollo y evolución. En la educación a distancia es posible destacar cinco etapas en función de la tecnología utilizada en cada una de ellas:

- Etapa I, entre el año 1850 y el año 1960: esta etapa se caracteriza especialmente por el uso de la imprenta, a la vez que se empieza a introducir la radio y la televisión.
- Etapa II, entre el año 1960 y el año 1985: con la evolución de los medios de comunicación se añade a la educación a distancia;

el uso de cintas de audio y video, así como la propia televisión y radio.

- Etapa III, entre el año 1985 y el año 1995: la aparición y evolución del ordenador personal, así como el desarrollo de las redes de computación, suponen una revolución en la educación a distancia.
- Etapa IV, entre el año 1995 y el año 2000: aprovechando las posibilidades que ofrecía en esta época el desarrollo de internet, algunas escuelas y universidades comenzaron a diseñar cursos on-line, lo que permitía acceder a la educación a aquellas personas que por diferentes motivos no podían cursar una formación presencial. A este tipo de aprendizaje se le denominó *e-learning*, que es el término abreviado en inglés de *electronic learning*. Esta metodología de aprendizaje está basada en la utilización de las TIC en los procesos educativos, así como la separación espacial y temporal entre docente y discente (Mora, 2013; Cantillo, Roura y Sánchez, 2012). El *e-learning* ofrece un modelo de educación adaptativo y activo, en el cual el alumno es el actor principal de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Etapa V, desde el año 2000 hasta la actualidad: gracias a las nuevas tecnologías de banda ancha se incorporan al e-learning otros métodos de comunicación como la videoconferencia, la comunicación basada en web o el uso de los dispositivos móviles (portátiles, tablets, smartphones). Es gracias a la evolución de las telecomunicaciones y el desarrollo de aplicaciones específicas (APPs) lo que ha permitido el uso de los smartphones y tablets como nuevos instrumentos dentro del e-learning, fomentándose de esta forma el uso de los dispositivos móviles como parte importante del aprendizaje, surgiendo así el aprendizaje móvil o *m-learning*.

La investigación sobre el aprendizaje móvil o *m-learning* comenzó a principios del Siglo XXI (Brazuelo y Gallego, 2014), coincidiendo con el surgimiento de industrias con un ele-

vado impacto en la sociedad como fueron las relacionadas con las telecomunicaciones. Se trata de una metodología relativamente joven y sobre la cual se han venido realizando investigaciones de diferente índole.

Durante este periodo el concepto de *m-learning* ha ido variando en función de los autores. La UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, indica que el *mobile learning* representa una rama de las TIC en la educación (UNESCO, 2013).

Por otro lado, Rivero y Suarez (2017) mencionan que el aprendizaje móvil es una evolución del *e-learning*. En cambio, Cantillo, Roura y Sánchez (2012) señalan que el *m-learning* es un tipo de *e-learning*. A diferencia de los anteriores, Mora (2013) considera que el *m-learning* es un apoyo para el *e-learning*, ya que permite el acceso a las plataformas de aprendizaje en línea, en cualquier momento y en cualquier lugar, haciendo uso de los dispositivos móviles. Otros autores, afirman que el *m-learning* servirá para fomentar el aprendizaje continuo o *lifelong learning* (Korucu y Alkan, 2011).

Esto último supuso un avance en los procesos de educación on-line, como ya hemos destacado en el apartado anterior. De hecho, el *m-learning* se puede aplicar en las tres modalidades educativas: *e-learning*, *b-learning* y presencial. En el ámbito de la educación secundaria la más extendida es la presencial. En ésta, el aprendizaje mediante el uso de los dispositivos móviles puede favorecer, impulsar y fomentar el desarrollo de las competencias básicas. El desarrollo de éstas, gracias al aprendizaje móvil, favorece la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias.

Como señalan Brazuelo y Gallego (2014), el *m-learning* ha ido evolucionando hasta poderse identificar tres fases. En la primera fase, que se puede denominar tecnocéntrica, se produce una evolución a partir del *e-learning*, la cual está centrada en el alumno y en su contexto de aprendizaje. En una segunda fase, se considera al *m-learning* como una continuidad del *e-learning*, incorporándose aspectos clave como son la ubicuidad y la potenciación de la flexibilidad del aprendizaje. En la tercera fase del aprendizaje móvil, en la que nos encontramos, este incorpora dos aspectos clave definidos en inglés como *anytime, anywhere learning*, es decir, el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento.

Por último, destacar dos definiciones que señalan los aspectos claves del *m-learning*: tecnologías móviles, ubicuidad vinculada a la movilidad, y usos educativos en contextos variables. A fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar la UNESCO afirma que el aprendizaje móvil comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de TIC (Falceto, Coiduras y Rovira, 2016; UNESCO 2013, p. 6). Desde un punto de vista pedagógico, el *m-learning* potencia en los estudiantes capacidades para leer, escribir, calcular y reconocer escenarios existentes. Del mismo modo, se incentivan experiencias de aprendizajes independientes y grupales (Parra, 2012).

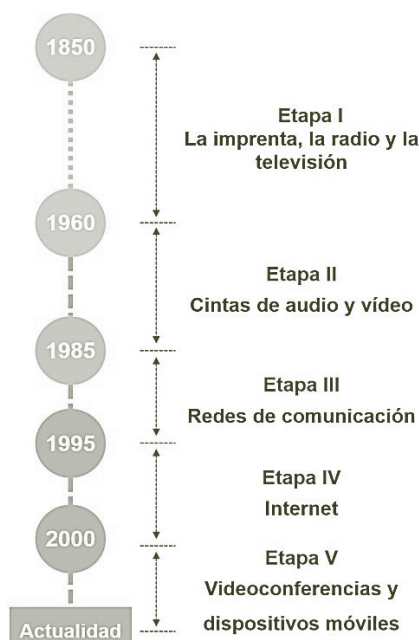


Figura 4. Etapas de la educación a distancia. Fuente: elaborado a partir de Seoane y García, 2010.

En segundo lugar, se define el *m-learning* como una modalidad educativa la cual gracias a la mediación de dispositivos móviles facilita la adquisición de habilidades y conocimiento, así como la resolución de problemas de forma autónoma (Alises, 2017; Bra-zuelo y Gallego, 2011, p. 17).

4. RESULTADOS

Para desarrollar la primera fase, el análisis de la evolución del *m-learning* en el periodo 2015-2019 (Figura 3), se realizan las siguientes búsquedas: (i) Búsqueda 1: resultados en español que contengan las palabras: *m-learning* o *mobile learning* y primaria; (ii) Búsqueda 2: resultados en español que contengan las palabras: *m-learning* o *mobile learning* y secundaria. A la vista de estos criterios de búsqueda, los resultados obtenidos sobre el tratamiento del término *m-learning* reflejan que a partir del año 2018 existen más de 500 resultados en ambas búsquedas realizadas. Como se puede observar en la Figura 5, existe una cierta tendencia de estabilidad de los resultados obtenidos en los años 2018 y 2019. Será conveniente comprobar en un futuro próximo si esta tendencia de resultados obtenidos se mantiene a partir del año 2019, tras la pandemia del COVID-19.

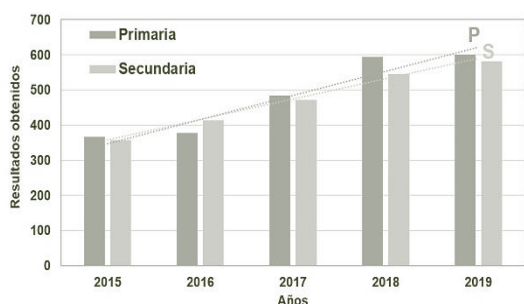


Figura 5. Distribución temporal de las investigaciones sobre *m-learning* en educación primaria o secundaria. [datos recogidos en Google Académico® el 14/04/2021].

Acorde a los resultados mostrados se deduce que ha existido un crecimiento en la implantación del *m-learning* en el período establecido entre el año 2015 y el año 2019. Para confirmar esta deducción resulta adecuado determinar un modelo de regresión de ambas etapas educativas (Tabla 4), que permita

estimar cuantitativamente la progresión del *m-learning*. Un modelo de regresión (Valencia, Montoya y Montoya, 2016) es un modelo matemático que relaciona la evolución de una variable dependiente (y) con respecto a otra variable independiente (x). En este estudio se ha utilizado un modelo de regresión lineal de la forma $y=a+bx$, donde a y b son valores constantes, la variable independiente (x) es el año y la variable dependiente (y) es el número de investigaciones encontradas. Por otra parte, se ha calculado el coeficiente de determinación (R^2) para conocer la bondad del ajuste del modelo. Nótese que el ajuste es mejor (y, por tanto, el error cometido es menor) cuanto más cercano a 1 sea el valor de R^2 . En la Tabla 4 se muestran los coeficientes de determinación R^2 obtenidos en ambas etapas educativas.

Tabla 4. Modelo de regresión y R^2 de cada nivel educativo. Fuente: elaboración propia.

Etapas educativas	Coeficiente de Determinación (R^2)	Modelo de Regresión
Primaria	0,923	$y = 68,6x + 278,8$
Secundaria	0,992	$y = 57,9x + 299,9$

De este modo, para analizar la implantación del *m-learning* en cada etapa educativa, se puede considerar el valor medio de dicha pendiente de la recta de regresión como un valor estimativo de la tendencia. En este sentido, teniendo en cuenta los valores de pendiente obtenidos (Tabla 5), se ha considerado una pendiente estimada de 68,6 para primaria y 57,9 como secundaria. Así, se puede comprobar que, aunque con poca diferencia, parece existir una mayor tendencia al uso del *m-learning* en los centros de educación primaria que en los de Secundaria. Esto parece algo sorprendente, ya que precisamente en el nivel de Primaria hay menos niños con Smartphone u otros dispositivos móviles que en la etapa de Educación Secundaria.

Para desarrollar la segunda fase de la metodología, el análisis de aspectos específicos relacionados con el *m-learning* (Figura 3),

según las palabras clave identificadas en la Tabla 2 y los criterios definidos en la Tabla 3, se selecciona una muestra representativa de 26 artículos de investigación (Tabla 5).

Tabla 5. Muestra representativa de artículos sobre m-learning. Fuente: elaboración propia.

Artículo	Criterio 1 (C1): Temporalidad Criterio 2 (C2): Etapa Educativa Criterio 4 (C4): Tipo de investigación Criterio 5 (C5): Metodologías
Alises	C1: 2017 C2: Secundaria C4: Cualitativa-Cuantitativa C5: Observación, fichas de seguimiento, entrevistas, foros de discusión y encuestas
Almaraz, Maz y López	C1: 2015 C2: Secundaria C4: Exploratoria
Brazuelo, Gallego y Cacheiro	C1: 2017 C2: Primaria y Secundaria C4: Cuantitativa y cualitativa C5: Cuestionario y entrevistas personales
Buendía, Benlloch, Zahonero y Cubel	C1: 2016 C2: Secundaria C4: Exploratoria
Camacho y Esteve	C1: 2018 C2: Primaria C4: Cuantitativa, cualitativa y participativa C5: Cuestionario y entrevistas
Campos	C1: 2015 C2: Secundaria C4: Exploratoria
Castro y Gómez	C1: 2016 C2: Secundaria C4: Cuantitativa C5: Cuestionarios
Cremades, Maqueda y Onieva	C1: 2016 C2: Secundaria C4: Exploratoria
Del Cerro y Morales	C1: 2017 C2: Secundaria C4: Cuasi-experimental C5: Pre-test y Pos-test
Falceto, Coiduras y Rovira	C1: 2016 C2: Primaria C4: Cualitativa y cuantitativa C5: Observación directa y cuestionario
Fernández	C1: 2016

	C2: Primaria y Secundaria C4: Cualitativa C5: Entrevistas semiestructuradas
Fombona y Rodil	C1: 2018 C2: Primaria y Secundaria C4: Cuantitativa descriptiva C5: Cuestionario
Fuentes, Albertos, y Torrano	C1: 2019 C2: Primaria y Secundaria C4: Cuantitativa descriptiva C5: Cuestionario
García, García y Gómez	C1: 2015 C2: Primaria y Secundaria C4: Exploratoria
Gómez, Castro y Toledo	C1: 2015 C2: Secundaria C4: Cuasi-experimental cuantitativa C5: Pos-test
Kortabitarte, Gillate, Luna e Ibáñez	C1: 2018 C2: Secundaria C4: Exploratoria y cuantitativa descriptiva C5: Cuestionario
Martínez	C1: 2017 C2: Primaria y Secundaria C4: Exploratoria C5: Entrevistas grupales
Martínez	C1: 2016 C2: Primaria y Secundaria C4: Experimental Cuantitativa interpretativa C5: Cuestionario Pre-test y Pos-test
Palazón	C1: 2015 C2: Secundaria C4: Cuantitativa y cuasi-experimental C5: Cuestionario y Observación directa
Pérez	C1: 2017 C2: Secundaria C4: Exploratoria
Quintero	C1: 2016 C2: Secundaria C4: Cuantitativa y cualitativa C5: Cuestionario y observación
Rico y Agudo	C1: 2016 C2: Primaria y Secundaria C4: Cuantitativa descriptiva C5: Cuestionarios
Sáez, Sevilla y Pascual	C1: 2019 C2: Primaria C4: Cuasi-experimental

	C5: Realización de pre-test y pos-test
Somoano y Menéndez	C1: 2018 C2: Secundaria C4: Cualitativa C5: Diario del profesor, entrevistas semi-estructuradas y pregunta final abierta
Toledo y Sánchez	C1: 2017 C2: Primaria C4: Cuantitativa, cualitativa y cuasi-experimental C5: Cuestionarios, entrevistas y Pre-test y Pos-test
Vilamajor y Esteve-Mon	C1: 2016 C2: Primaria C4: Basada en el diseño

A la vista de estas investigaciones seleccionadas, como se puede observar en la Figura 6, la etapa educativa en la que más se ha investigado sobre *m-learning* es educación secundaria (suponiendo el 50% de los resultados seleccionados), seguida de la investigación en ambos niveles educativos, primaria y secundaria (suponiendo el 31% de los resultados seleccionados).

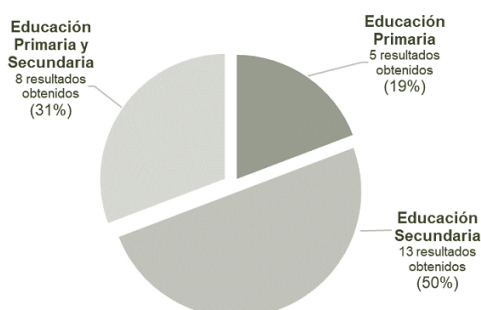


Figura 6. Nivel educativo de investigación sobre *m-learning*. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la metodología que más se ha utilizado (criterio 5, Tabla 3) para analizar la implementación del *m-learning* en los artículos de investigación seleccionados, es necesario tener en cuenta que un artículo de investigación puede desarrollar diferentes metodologías. Considerando este criterio, se puede observar en la Tabla 6 que el método más utilizado es, en primer lugar, el cuestionario (39,4%) y, en segundo lugar, las entrevistas (21,2%). Esto no es de extrañar, pues estas herramientas son habituales en las metodologías cuantitativa y cualitativa que

son las más empleadas en los textos científicos seleccionados.

Tabla 6. Herramientas de investigación utilizadas. Fuente: elaboración propia.

Herramienta utilizada	Número de resultados
Cuestionario (encuesta)	13
Entrevistas	7
Observación directa	4
Pre-test y pos-test	4
Pos-test	1
Fichas de seguimiento	1
Foros de discusión	1
Diario del profesor	1
Pregunta abierta	1

Por último, en cuanto a las herramientas y aplicaciones tecnológicas desarrolladas como temática (criterio 6, Tabla 3), el *m-learning* permite utilizar multitud de herramientas y aplicaciones tecnológicas, como son la gamificación, los códigos QR, la realidad aumentada, etc. En las investigaciones seleccionadas (Figura 7), las herramientas y aplicaciones tecnológicas más comunes son el uso de los dispositivos móviles en el aula (aproximadamente el 50% de las investigaciones trataron esta temática) y el uso de APPs (con el 25% de los resultados obtenidos). En cambio, la temática menos desarrollada en los artículos sobre *m-learning* es los códigos QR. Estos resultados reflejan una realidad educativa basada en la implantación de aplicaciones y software instalados en dispositivos móviles y alejada de la utilización de la tecnología QR como herramienta para aportar conocimiento a los discentes.

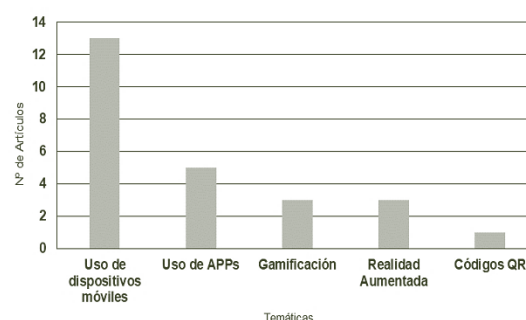


Figura 7. Herramientas y aplicaciones tecnológicas identificadas. Fuente: elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

La mayoría de las investigaciones coinciden en que los dispositivos móviles suponen un aumento en la motivación del alumnado (Alises, 2017; Camacho y Esteve, 2018; Del Cerro y Morales, 2017; Fuentes, Albertos y Torrano, 2019). A pesar de ello, como indica Buendía *et al.* (2016), no es así en todos los casos ya que influyen las experiencias previas que haya tenido el alumnado, así como el uso que se esté dando a los dispositivos móviles. Por otro lado, como señala Fuentes *et al.* (2019) sería importante revisar si esa motivación se mantiene en el tiempo, ya que existe una tendencia a que el uso continuo de una misma TIC deje de sorprender y/o motivar al alumnado (Vergara *et al.* 2020; Valverde, Garrido y Sosa, 2010).

Otro de los aspectos comunes en las investigaciones seleccionadas es que el *m-learning* o aprendizaje móvil fomenta el desarrollo de las competencias transversales, como son el trabajo en equipo, el espíritu crítico, la autonomía, aprender a aprender y como no podría ser de otra forma la competencia digital (Alises, 2017; Camacho y Esteve, 2018; Del Cerro y Morales, 2017; Fuentes *et al.* 2019). Entre las anteriores competencias transversales cabe destacar el desarrollo de la autonomía y la capacidad de aprender a aprender, las cuales otorgan al alumno la capacidad de decidir sobre su método de aprendizaje y el ritmo al cual quiere desarrollarlo. Adicionalmente, también ayuda a desarrollar las competencias específicas relacionadas con las diferentes materias o áreas del currículum.

Cabe destacar también que el *m-learning* puede ayudar a una mejor atención a la diversidad, ya que permite un aprendizaje más personalizado, fomentándose así la inclusión en el aula (Camacho y Esteve, 2018). Pero el *m-learning* por sí solo no va a provocar esa inclusión (Buendía *et al.* 2016; Fuentes *et al.* 2019), sino que es necesario que exista una programación didáctica en la cual se planifiquen adecuadamente las actividades de enseñanza aprendizaje. Si esto no es así, puede provocar el efecto contrario y que los discentes con más dificultades se encuen-

tren ante una barrera que no puedan superar. Varios autores muestran cómo, gracias a una correcta planificación y a las actividades adecuadas, el uso del dispositivo móvil, así como de tecnologías inmersivas como la realidad virtual, ayudan a los discentes con dificultades en tareas relacionadas con la visión espacial (Vergara *et al.* 2019; Del Cerro y Morales, 2017; Extremera *et al.* 2020).

Un aspecto común en todas las investigaciones seleccionadas es el grado de aceptación que hay en el alumnado al uso de los dispositivos móviles en clase, si bien, como indica Buendía *et al.* (2016), hay algunas excepciones. También coinciden al señalar que el grado de aceptación es mayor entre el alumnado que entre el profesorado y las familias. Este grado de aceptación del *m-learning* entre el alumnado ha sido posible identificarlo fundamentalmente a través de dos herramientas, el cuestionario y las entrevistas, utilizadas en aproximadamente el 50% de los resultados obtenidos.

Por último, en cuanto a la mejora del rendimiento académico, diferentes investigaciones (Fuentes *et al.* 2019; Toledo y Sánchez, 2017) indican que el *m-learning* supone una mejora en el rendimiento académico. Si bien, esta mejora está vinculada a una materia concreta o no se produce a nivel de todos los discentes de la clase. Camacho y Esteve (2018) señalan que para poder asegurar que los dispositivos móviles supongan una mejora en el rendimiento académico es necesario más tiempo e implementar un sistema de evaluación acorde al nuevo modelo de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sobre la implantación global del *m-learning* en centros de educación primaria y secundaria en España, muestran un elevado nivel de aceptación por parte del alumnado en el uso de los dispositivos móviles en el aula, especialmente en el ámbito de la educación primaria. Por otro lado, también coinciden en señalar que el *m-learning* fomenta la motivación de los dis-

centes y el desarrollo tanto de competencias transversales, como de competencias específicas.

De la misma forma, los resultados obtenidos reflejan la importancia de una correcta programación didáctica y del diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas para que el aprendizaje móvil sea personalizado y permita una mejor atención a la diversidad. Todo ello nos lleva a la conclusión de que el *m-learning* puede posibilitar una mejora en el rendimiento académico de los discentes.

El *m-learning* tiene el potencial suficiente para convertirse en un método de aprendizaje eficiente que consiga no sólo aumentar la calidad de la educación, sino también mejorar el rendimiento académico de los propios discentes. Para lograr que esto se haga realidad es importante que exista consenso dentro de la comunidad educativa y se realicen las inversiones necesarias.

Como futura línea de investigación, es necesario realizar una investigación temporal

más amplia, así como definir mecanismos de evaluación del desarrollo de las competencias –tanto transversales como específicas– a través del *m-learning*. Del mismo modo, dado que este estudio se ha realizado en el periodo de tiempo previo a la aparición del COVID-19 en España, es conveniente continuar con este planteamiento metodológico para analizar la influencia que la pandemia del COVID-19 ha tenido en la implantación del *m-learning* como método de aprendizaje efectivo en España. El COVID-19 no sólo ha permitido establecer un límite temporal, sino que también ha permitido establecer el inicio de un nuevo marco temporal donde desarrollar una línea de investigación futura dentro de un sistema educativo pos-COVID-19. El largo periodo de confinamiento llevado a cabo a consecuencia de la pandemia del COVID-19 en España y el objetivo de establecer un sistema educativo híbrido para los próximos cursos académicos influirán en la implantación e investigación del *m-learning* como método de aprendizaje activo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alises, M.E. (2017). Potencial pedagógico del mobile learning en el aula de música en secundaria. *Revista de comunicación de la SEECI*, 43, 29-51.
- Almaraz, F., Maz, A. y López, C. (2015). Tecnología móvil y enseñanza de las matemáticas: una experiencia de aplicación de App Inventor. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, 32(3), 77-86.
- Aparicio-Gómez, W.O., Aparicio-Gómez, C.A. y Hernández, J.F. (2021). El aprendizaje móvil (m-learning) como herramienta formativa para la empresa. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 69-102.
- Brazuelo, F. y Gallego, D.J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*, 4, 99-128.
- Buendía, F., Benlloch, J.V., Zahonero, I. y Cubel, A. (2016). Experiencias en la aplicación de tabletas en Secundaria. *Education in the Knowledge Society*, 17(4), 75-89.
- Camacho, M. y Esteve, F.M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191.
- Campos, J. A. (2016). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Cantillo, C., Roura, M y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción digital magazine*, 147, 1-21.
- Castro, N. y Gómez, I. (2016). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. *Retos*, 29, 114-119.

- Cremades, R., Maqueda E., Onieva, J.L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, 16, 106-120.
- Del Cerro, F. y Morales G. (2017). Realidad Aumentada como herramienta de mejora de la inteligencia espacial en estudiantes de educación secundaria. *Revista De Educación a Distancia*, 17(54), 1-14.
- Extremera, J., Vergara, D., Dávila, L.P. y Rubio, M.P. (2020). Virtual and augmented reality environments to learn the fundamentals of crystallography. *Crystals*, 10(6), 456.
- Falceto, B., Coiduras, J.L. y Rovira, G. (2016). La creación de una herramienta competencial para analizar actividades basadas en el mlearning en la Educación Primaria. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 48, 27-40.
- Fernández, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de educación primaria y secundaria de Cataluña. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 9-25.
- Fernández-Arias, P. y Vergara, D. (2020a). El coronavirus y las tecnologías virtuales. Periódico Magisterio, martes 17 de marzo de 2020. Recuperado el 10 de diciembre de 2020 de: <https://www.magisnet.com/2020/03/el-coronavirus-y-las-tecnologias-virtuales/>
- Fernández-Arias, P. y Vergara, D. (2020b). Aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19: opinión del alumnado universitario. *Eduweb*, 14(1), 2020, 80-93.
- Fombona, J. y Rodil, F.J. (2018). Niveles de uso y aceptación de los dispositivos móviles en el aula. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 21-35.
- Fombona, J., y Pascual, M.A. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 211-234.
- Fuentes, J.L., Albertos, J.E. y Torrano F. (2019). Hacia el Mobile-Learning en la escuela: análisis de factores críticos en el uso de las tablets en centros educativos españoles. *Education in the Knowledge Society*, 20, 17.
- García, S., García, B. y Gómez, M. (2015). The Monty Hall Game: una propuesta de Mobile Learning para el aprendizaje de la probabilidad. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32, 1-12.
- Gómez, I., Castro, N. y Toledo, P. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Revista Prisma Social*, 15, 296-351.
- Hinojo, F.J., Aznar, I. y Romero J.M. (2020). Mobile learning en las diferentes etapas educativas. Una revisión bibliométrica de la producción científica en Scopus (2007-2017). *Revista Fuentes*, 22(1), 37-52.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con la app "Architecture gothique/romane" en Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79.
- Korucu, A.T., y Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 1925-1930.
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, 252-277.
- Martínez, J. (2016). Smartphone: un aliado para mejorar la comunicación en el aula. En J. Herrero y C. Mateos (Eds.), *Del verbo al bit*. Sociedad Latina de Comunicación Social, Tenerife (pp. 429-442).
- Mora, F. (2013). El mobile learning y algunos de sus beneficios. *Revista calidad en la educación superior*, 4(1), 47-67.

- Palazón, J. (2015). Aprendizaje móvil basado en microcontenidos como apoyo a la interpretación instrumental en el aula de música en secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 119-136.
- Parra, E. (2012). Conceptos y tecnologías para M-Learning. *Cuaderno Activa*, 2(2), 39-46.
- Pérez, S.D. (2017). El uso de los dispositivos móviles en clase de Historia: experiencia de uso de Kahoot como herramienta evaluadora. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 35, 1-12. Recuperado 25 de noviembre de 2020 de: <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/323342>
- Quintero, L.E. (2016). *El uso de los dispositivos móviles en educación física en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria*. Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Reina, M., Ariza, T., Gómez-García, A. y Ramiro, M.T. (2011). Estudio Bibliométrico de Aula Abierta. *Aula Abierta*, 39(3), 97-110.
- Reina, D., y la Serna, N. (2020). Revisión sistemática sobre el estado del arte de las metodologías para M-learning. *Espacios*, 41(6), 11-25.
- Rico, M.M., y Agudo, J.E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 121-139.
- Rivero, C. y Suarez, C. (2017). Desde la educación a distancia al e-learning: emergencia, evolución y consolidación. *Educación y Tecnología*, 1(10), 1-13
- Sáez, J.M., Sevillano, M.L. y Pascual, M.A. (2019). Aplicación del juego ubicuo con realidad aumentada en Educación Primaria. *Comunicar*, 27, 71-82.
- Seoane, A. y García, F. (2010). Introducción al Elearning. Recuperado 20 de noviembre de 2020 de: <http://antia.fis.usal.es/sharedir/TOL/introelearning>
- Somoano Y. y Menéndez, J.I. (2018). Percepciones de alumnado y profesorado sobre una intervención de mobile learning en inglés como Lengua Extranjera. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 79-87.
- Toledo, P. y Sánchez J.M. (2017). Realidad aumentada en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 79-92.
- UNESCO (2013). Directrices para las políticas de aprendizaje móvil. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; París, Francia.
- Valencia, A., Montoya, I., Montoya, A. (2016). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: Un estudio bibliométrico. *Intangible Capital*, 12(4), 881-922.
- Valverde, J., Garrido, M.C. y Sosa, M.J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- Vergara, D.; Extremera, J.; Rubio, M.P.; Dávila, L.P (2019). Meaningful learning through virtual reality learning environments: a case study in materials engineering. *Applied Sciences*, 9, 4625.
- Vergara, D., Extremera, J., Rubio, M.P. y Dávila, L.P (2020). The technological obsolescence of virtual reality learning environments. *Applied Sciences*, 10, 915.
- Vilamajor, M. y Esteve, F.M. (2016). Dispositivos móviles y aprendizaje cooperativo: Diseño de una intervención con dispositivos móviles en un entorno de aprendizaje cooperativo en la etapa de Educación Primaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 58, a350.