

**EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE  
UNIDAD CERTIFICADA BAJO LA NORMA ISO 21001:2018**



**LOS VIDEOJUEGOS: UN RECURSO CONSTRUCCIONISTA  
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN  
LOS ALUMNOS DE 3<sup>ER</sup> GRADO DE PRIMARIA DEL  
COLEGIO EUROPEO RS**

**TESINA: OPCIÓN TRAYECTO FORMATIVO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA**

**SERGIO ALARCÓN MEDINA**

**Asesor: Mtra. Elizabeth Monter Bravo**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**MAYO 202**

**EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO, PONIENTE**

**UNIDAD CERTIFICADA BAJO LA NORMA ISO 21001:2018**



**LOS VIDEOJUEGOS: UN RECURSO CONSTRUCCIONISTA  
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN  
LOS ALUMNOS DE 3<sup>ER</sup> GRADO DE PRIMARIA DEL  
COLEGIO EUROPEO RS**

**TESINA: OPCIÓN TRAYECTO FORMATIVO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA**

**SERGIO ALARCÓN MEDINA**

**Asesor: Mtra. Elizabeth Monter Bravo**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**MAYO 2023**



**DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN**

Ciudad de México, 04 de mayo de 2023

**C. SERGIO ALARCÓN MEDINA**  
**Presente**

*En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:*

**LOS VIDEOJUEGOS: UN RECURSO CONSTRUCCIONISTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN LOS ALUMNOS DE 3<sup>ER</sup> GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO EUROPEO RS**

*Modalidad TESINA, Opción Trayecto Formativo, a propuesta del C. Profra. Elizabeth Monter Bravo manifiesto a Usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.*

*Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su Examen Profesional.*

**ATENTAMENTE:**

**S. E. P.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD UPN 099**

**DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN**  
**Presidente de la Comisión de Exámenes**  
**Profesionales de la Unidad UPN 099 Ciudad de México, Poniente**

C.C.P. Archivo de la Comisión de Exámenes Profesionales de la Unidad UPN 099 CDMX, Poniente

# DEDICATORIA

A mi esencia, mi fuerza y mi luz: **Dios**

Al amor de mi vida y fiel compañera: **Mi esposa**

A la segunda oportunidad de mí mismo: **Mi hijo**

A mi refugio, mi sostén y mi apoyo incondicional: **Mis padres**

A mi guía y mi ejemplo: **Mi asesora**

A mi esfuerzo, compromiso e inspiración: **Mis alumnos**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco infinita y profundamente a todos aquellos que hicieron posible la realización de esta tesina con opción trayecto formativo, ofreciéndome su apoyo incondicional.

Agradezco, en primer lugar, a Dios, quien detuvo el mundo por un momento para que pudiera hacer una parada en la estación de la profesionalización y puso el tiempo a mi favor para darme la oportunidad de estudiar esta licenciatura y realizar este proyecto de investigación. Así mismo, le agradezco el poner en mi camino a las personas, los espacios, los momentos y las herramientas correctas para hacerlo posible.

Agradezco a mi esposa, quien me ha apoyado incondicionalmente como una compañera de vida, siendo paciente, sacando a la familia adelante y enfrentando a mi lado todas las adversidades. Mi mayor admiración hacia ella por enseñarme, mediante el ejemplo, el valor de la constancia, el compromiso y la resiliencia. ¡Te amo!

Agradezco a mi hijo, quien es mi motor de vida y en quien veo reflejado lo mejor de mí, pero también representa mi segunda oportunidad de vida, permitiéndome guiarlo para que me supere y haga las cosas aún mejor que yo. Querido hijo: Gracias por permitirme el verter sobre tu formación toda mi experiencia como maestro, como persona y como tu papá.

Agradezco a mis padres, a quienes les debo la vida y lo que soy. Quienes, hasta la fecha, siguen guiándome y apoyándome, respetando mis decisiones de adulto, pero cuidándome al igual que siempre como su pequeño. A mi madre, mi querido “Uro”, quien me demostró que sí se puede y no dejó de animarme nunca. Y a mi padre, quien

nunca ha dudado de mí, pese a mis propias dudas y quien se desveló muchas noches sólo para hacerme compañía mientras escribía.

Agradezco a mi querida Mtra. Eli, mi asesora de tesis, quién apareció en mi vida como un verdadero milagro cuando más renuente y desesperanzado estaba. Quien fue una de mis mejores maestras en la licenciatura y la primera en hacer que me enamorara de la carrera. Muchas gracias por su retroalimentación, su dirección y su compromiso con mi trabajo de investigación.

Por último, agradezco a mis alumnos, quienes han transformado mi vida, permitiéndome transformar la suya. Quienes me han enseñado a ser docente y una mejor persona. Quienes me han hecho sentir la verdadera felicidad al pronunciar una simple, pero profunda frase “¡Ya entendí!”

# ÍNDICE

Pág

## INTRODUCCIÓN

### **CAPÍTULO 1: LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA TESINA CON OPCIÓN TRAYECTO**

#### **FORMATIVO ..... 5**

##### 1.1 LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS INCORPORADAS AL PORTAFOLIO DE TRAYECTO FORMATIVO. .... 6

###### 1.1.1 ACTIVIDAD INTEGRADORA 1 ..... 6

###### 1.1.2 ACTIVIDAD INTEGRADORA 2 ..... 6

###### 1.1.3 ACTIVIDAD INTEGRADORA 3 ..... 7

###### 1.1.4 ACTIVIDAD INTEGRADORA 4 ..... 7

###### 1.1.5 ACTIVIDAD INTEGRADORA 5 ..... 7

##### 1.2 COMO LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS SELECCIONADAS COADYUVARON LA ELECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA. .... 8

##### 1.3 LA JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA ..... 10

### **CAPÍTULO 2: LOS REFERENTES DE UBICACIÓN SITUACIONAL DE LA PROBLEMÁTICA ..... 13**

#### 2.1 REFERENTE CONTEXTUAL..... 14

##### 2.1.1 ANÁLISIS HISTÓRICO, GEOGRÁFICO Y SOCIODEMOGRÁFICO DEL ENTORNO DE LA PROBLEMÁTICA. .... 14

###### 2.1.1.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA ..... 15

###### 2.1.1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS..... 15

###### 2.1.1.3 MEDIOS DE COMUNICACIÓN ..... 17

###### 2.1.1.4 VÍAS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE..... 18

###### 2.1.1.5 SITIOS DE INTERÉS CULTURAL Y TURÍSTICO ..... 19

###### 2.1.1.6 EL IMPACTO DEL REFERENTE GEOGRÁFICO EN EL ÁREA DE LA PROBLEMÁTICA. .... 20

##### 2.1.2 ESTUDIO SOCIOECONÓMICO DE LA LOCALIDAD ..... 22

###### 2.1.2.1 POBLACIÓN..... 22

###### 2.1.2.2 VIVIENDA ..... 23

###### 2.1.2.3 EMPLEO ..... 23

###### 2.1.2.4 CULTURA ..... 24

###### 2.1.2.5 EDUCACIÓN ..... 25

###### 2.1.2.6 LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE SOCIOECONÓMICO EN EL DESARROLLO ESCOLAR DE LA LOCALIDAD. .... 26

2.1.3	REFERENTE ESCOLAR DEL COLEGIO EUROPEO DE MÉXICO RS .....	27
2.1.4	REFERENTE DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA .....	29
2.2	RESEÑA BIOGRÁFICA DEL TESISISTA COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO. ....	32
<b>CAPÍTULO 3: ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA PROBLEMÁTICA.....</b>		<b>35</b>
3.1	PROBLEMATIZACIÓN.....	37
3.1.1	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	41
3.1.2	PREGUNTA GENERADORA.....	41
3.1.3	PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....	42
3.1.4	HIPÓTESIS.....	42
3.1.5	OBJETIVO GENERAL.....	42
3.1.6	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	43
3.2	EL APARATO CRÍTICO-CONCEPTUAL INSTITUIDO EN LA ELABORACIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS. ....	44
3.2.1	LOS VIDEJUEGOS COMO MODALIDAD DE JUEGO Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO.....	44
3.2.1.1	EL JUEGO .....	44
3.2.1.2	GAMIFICACIÓN.....	47
3.2.1.3	JUEGO DIDÁCTICO.....	48
3.2.1.4	VIDEOJUEGOS.....	49
3.2.1.5	EL VALOR DE LOS VIDEOJUEGOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL Y EL ESTIGMA QUE SE HA CREADO EN TORNO A ELLOS COMO AGENTES DESENCADENANTES DE VIOLENCIA Y ANTAGONISTAS DEL PROCESO FORMATIVO. ....	51
3.2.1.6	RECURSO DIDÁCTICO .....	55
3.2.2	HABILIDADES BLANDAS.....	56
3.2.2.1	CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES BLANDAS .....	60
3.2.2.1.1	HABILIDADES INTRAPERSONALES .....	60
3.2.2.1.2	HABILIDADES SOCIALES.....	61
3.2.2.1.3	HABILIADAS METÓDICAS.....	62
3.2.3	PARADIGMAS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LA HIPÓTESIS .....	62
3.2.3.1	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE SITUADO.....	63
3.2.3.2	INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	67
3.2.3.3	CONSTRUCCIONISMO.....	72
3.2.3.4	CONECTIVISMO .....	74



3.3	LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO DIDÁCTICO ALTERNATIVO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS.....	81
<b>CAPÍTULO 4: REFLEXIÓN FINAL.....</b>		<b>85</b>
4.1	DESCRIPCIÓN DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE DEL TESISISTA. ....	86
4.1.1	LA INCLUSIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	87
4.1.2	LA RELACION CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD EN EL MARCO DE LA ÉTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	88
4.1.3	EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL APRENDIZAJE SITUADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.....	90
4.1.4	EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ALTERNATIVA TRANSVERSAL EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS .....	91
4.1.5	PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL DISEÑO DE INSTALACIONES CON MEDIOS DE ACCESIBILIDAD EN EL VIDEOJUEGO “MINECRAFT” .....	92
4.2	EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y CÓMO CONTRIBUYERON A LA RESOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA. ....	94
4.3	EL NUEVO SENTIDO DADO A LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y SU RELACION CON LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA.....	99
4.4	LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA CON BASE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	100
4.5	LA MODIFICACIÓN DEL YO INTERNO DOCENTE DESPUÉS DE TRANSITAR ESTA LICENCIATURA.....	102
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>110</b>
<b>REFERENCIAS DE INTERNET.....</b>		<b>112</b>
<b>VIDEOJUEGOS CITADOS .....</b>		<b>116</b>
<b>NOTAS .....</b>		<b>117</b>
<b>APÉNDICES .....</b>		<b>I</b>
	APÉNDICE A: ACTIVIDAD INTEGRADORA 1 .....	I
	APÉNDICE B: ACTIVIDAD INTEGRADORA 2.....	VIII
	APÉNDICE C: ACTIVIDAD INTEGRADORA 3.....	XVII
	APÉNDICE D: ACTIVIDAD INTEGRADORA 4 .....	XXVI
	APÉNDICE E: ACTIVIDAD INTEGRADORA 5.....	XL
<b>ANEXOS.....</b>		<b>I</b>

## INTRODUCCIÓN

La crisis en el desarrollo de habilidades blandas en la Educación Básica en México representa una contrariedad mayúscula. Las habilidades blandas de orden intrapersonal, social y metódico son indispensables para lograr el éxito académico, laboral y personal de todos los individuos. En la actualidad se encuentra latente el inminente desafío de preparar a los alumnos de Educación Básica para enfrentar los retos del mundo contemporáneo globalizado, no sólo a través del desarrollo de habilidades duras y conocimientos técnicos, sino de habilidades blandas que les sean útiles a lo largo de su carrera académica y de su vida en general. No obstante, el paradigma tradicional de educación se interpone en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades al estar históricamente enfocado en la enseñanza de conocimientos teórico-técnicos, ignorando casi por completo el desarrollo de habilidades para la vida, por lo que resulta emergente el encontrar estrategias congruentes a la educación postmoderna 3.0 que coadyuven el logro de este objetivo y reduzcan la brecha significativa que existe entre los estudiantes y una preparación productiva y eficiente que garantice su éxito integral como individuos y como componentes de la sociedad.

En el caso en particular del Colegio Europeo de México Robert Shuman, a pesar de las bondades que conlleva su Modelo Educativo constructivista-humanista y de su

enfoque tecnológico, este no cuenta con un programa definido que contenga estrategias concretas para lograr el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de Educación Básica sobre la línea de su propia propuesta educativa. Los alumnos de la generación de tercer grado de Primaria, a cargo del tesista, son niños en etapa operacional concreta del desarrollo humano, con amplia necesidad de fortalecer sus habilidades blandas y con acceso y especial interés en la tecnología. Los videojuegos son parte indisociable de la realidad de los alumnos de tercer grado de este colegio y no son ajenos a su proceso académico, ya que el tesista en numerosas ocasiones durante el ciclo escolar ha hecho uso de ellos, como recursos didácticamente adaptados, y los ha incluido a su planeación para fortalecer el currículo o poner en marcha proyectos escolares. Estas experiencias conjugadas con los elementos característicos del campo de acción y de la población estudiada dieron origen a la propuesta central en este trabajo de investigación.

La pregunta generadora de esta tesina con opción trayecto formativo ¿Qué recursos tecnológicos pueden ser adaptados didácticamente e introducidos al proceso de enseñanza para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de la generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman? La hipótesis primaria que responde a este cuestionamiento es que los videojuegos, como recursos didácticos constructivistas introducidos en el proceso enseñanza-aprendizaje, pueden contribuir al desarrollo de habilidades blandas de los alumnos de esta generación, ya que fomentan la construcción de su propio aprendizaje en esta área poco atendida por el sistema tradicionalista, a través de la acción, la experimentación y la transversalidad, en un entorno inmersivo, lúdico y motivador.

El objetivo central de este trabajo de investigación es demostrar la relación causal que existe entre los videojuegos y el desarrollo de habilidades blandas, invitando así a otros docentes y a la Comunidad Educativa a acercarse al mundo de los videojuegos y adaptarlos a sus necesidades particulares para utilizarlos como recursos didácticos alternativos de orden constructorista, los cuales puedan ser introducidos transversalmente al proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de lograr en los alumnos la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de este tipo de habilidades.

Para llevar a cabo la propuesta, este trabajo de investigación se ha estructurado en 4 capítulos. En el primero de ellos se describe de manera sucinta cada una de las actividades integradoras, señalando el módulo y el bloque al que pertenecen y la manera en que estas influyeron la elección y delimitación del tema de la tesina con opción trayecto formativo. Además, a partir de la referencia al lector al apartado de apéndices y de proponerle la lectura de todas y cada una de las actividades integradoras, se pretende que este comprenda la justificación del tema seleccionado y tenga una visión más amplia y completa de los orígenes del proyecto.

En el segundo capítulo se realiza el análisis exhaustivo del referente contextual histórico, geográfico, sociodemográfico y socioeconómico del campo de acción y de la población estudiada, esto con el fin de comprender el entorno de la problemática y el impacto que este tiene sobre las variables. También, en este capítulo se presenta el análisis contextual del Colegio Europeo de México y de la generación de tercer grado de Primaria, así como de la trayectoria docente del propio tesista por medio de la presentación de su breve autobiografía.

El tercer capítulo está dedicado al marco teórico del proyecto de investigación donde, a través de una pregunta generadora, se describe la problemática, consecuentemente se plantea una hipótesis, y se redactan los objetivos y alcances del proyecto. También se aclaran conceptos clave, se demuestra la relación entre las variables a través de razonamientos de orden analítico y se recuperan las 4 teorías pedagógicas que dan sustento a la propuesta central de esta tesina con opción trayecto formativo.

El capítulo 4 y último recupera, mediante la reflexión del tesista, la relación que existe entre su práctica docente, las actividades integradoras y la problemática del proyecto de investigación. En este mismo capítulo el tesista da a conocer al lector el nuevo sentido y la resignificación de su práctica docente como producto de su estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y de la elaboración de este trabajo de investigación.

# **CAPÍTULO 1**

## **LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA TESINA CON OPCIÓN TRAYECTO FORMATIVO**

Esta investigación es sobre “LOS VIDEOJUEGOS: UN RECURSO CONSTRUCCIONISTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN LOS ALUMNOS DE 3<sup>er</sup> GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO EUROPEO RS.” El colegio en cuestión es un Centro Educativo Privado con CCT 09PPR1648N ubicado en la carretera México-Cuernavaca 1713 en la colonia Nuevo Renacimiento de Axalco en la Alcaldía Tlalpan de la Ciudad de México.

El presente trabajo de investigación está dirigido a los docentes de todos los grados educativos a Nivel Primaria del Colegio y a la Comunidad Educativa en general. Esta investigación sigue el formato de una tesina con opción trayecto formativo y respeta los lineamientos que se menciona en esta modalidad de titulación.

En la primera sección de este capítulo se recuperan las 5 actividades integradoras elaboradas a lo largo de la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional en los diferentes módulos cursados y las cuales fueron seleccionadas para este fin.

En la segunda sección se describe cómo dichas actividades integradoras apoyaron la construcción de la metodología para definir el tema de estudio.

En la última sección se detalla la justificación de la elección del tema en relación con la problemática observada.

## **1.1 LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS INCORPORADAS AL PORTAFOLIO DE TRAYECTO FORMATIVO.**

Para la integración del portafolio de trayecto formativo de la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y la elaboración de esta tesina con opción trayecto formativo fueron seleccionadas 5 actividades integradoras de los siguientes módulos:

### **1.1.1 ACTIVIDAD INTEGRADORA 1**

Del módulo **Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación clave 7694 bloque 1**, la actividad integradora nombrada *“La inclusión del conectivismo en la práctica docente”* (Ver apéndice A)

### **1.1.2 ACTIVIDAD INTEGRADORA 2**

Del módulo **La Ciencia en la Escuela clave 7677 bloque 1**, se eligió la actividad integradora cuyo título es *“La relación Ciencia-Tecnología-Sociedad en el marco de la ética de la comunidad educativa”*. (ver apéndice B)

### **1.1.3 ACTIVIDAD INTEGRADORA 3**

Del módulo **Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación clave 7690 bloque 2**, fue seleccionada la actividad integradora denominada *“El Aprendizaje significativo y el Aprendizaje situado en la Enseñanza de la Lengua Escrita”* (ver apéndice C)

### **1.1.4 ACTIVIDAD INTEGRADORA 4**

Del módulo **Desarrollo Social y Moral del niño clave 7678 bloque 1**, se optó por incluir la actividad integradora de nombre *“El juego didáctico como alternativa transversal en el aula para desarrollar habilidades sociales en los alumnos”*. (ver apéndice D)

### **1.1.5 ACTIVIDAD INTEGRADORA 5**

Del *módulo Atención a la Diversidad en el Aula clave 7682 bloque 4* se recuperó la actividad cuyo título es *“Proyecto de Inclusión para niños con Discapacidad mediante el diseño de instalaciones con medios de accesibilidad en el videojuego Minecraft”* (ver apéndice E)



## **1.2 COMO LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS SELECCIONADAS COADYUVARON LA ELECCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.**

La primera actividad integradora “La inclusión del conectivismo en la práctica docente” guarda un alto nivel de correlación con la temática principal abordada en esta obra, debido a que la teoría del “conectivismo”<sup>1</sup> sustenta la propuesta principal y constituye una de las bases hipotéticas medulares que fundamentan el marco teórico de la misma, al ser los videojuegos parte sustancial de lo que se conoce como tecnología <sup>2</sup> y por lo tanto, de acuerdo a esta teoría, fuentes de aprendizaje, refutando así el dogma tradicional de que el conocimiento se encuentra exclusivamente en los seres humanos.

La segunda actividad integradora “La relación Ciencia-Tecnología-Sociedad en el marco de la ética de la Comunidad Educativa” sienta, a través de los principios del movimiento CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), las bases de la educación postmoderna en aras del uso de la ciencia y la tecnología en el marco de la ética con el objetivo de transformar la sociedad. En esta actividad se propone que algunos videojuegos pueden ser utilizados como recursos digitales didácticos en el ámbito educativo y estos pueden devenir en vehículos de aprendizaje y desarrollo de conocimientos y habilidades blandas en los alumnos, los cuales coadyuvan la acción de generar propuestas desde el aula que aporten planteamientos de transformación social a la Comunidad Educativa y a la sociedad misma.

---

<sup>1</sup> Ver Nota 4

<sup>2</sup> Ver Nota 5

Por otro lado, la tercera actividad integradora “El Aprendizaje significativo y el Aprendizaje situado en la Enseñanza de la Lengua Escrita” soporta el planteamiento central de esta obra, ya que la premisa sobre el aprendizaje situado justifica teórica y pragmáticamente el tema central de la tesina con opción trayecto formativo, fundamentando que los videojuegos pueden constituir una estrategia pedagógica inherente a la cognición situada y aplicable en el aula mediante el principio general de esta teoría que sostiene que hay una relación indisoluble entre **aprendizaje, actividad y contexto**.

Así mismo, la cuarta actividad integradora “El juego didáctico como alternativa transversal en el aula para desarrollar habilidades sociales en los alumnos” provee a esta obra de algunos elementos conceptuales fundamentales que sustentan su marco teórico, como lo son las habilidades blandas, las habilidades sociales, el juego didáctico y la gamificación. Además, describe claramente la relación que existe entre el juego con propósitos académicos y la motivación del alumno hacia el aprendizaje, rescatando el valor de los videojuegos como agente desencadenante del desarrollo de las habilidades sociales como aprendizaje colateral en el marco del currículo oculto

Finalmente, la quinta actividad integradora “Proyecto de Inclusión para niños con Discapacidad mediante el diseño de instalaciones con medios de accesibilidad en el videojuego Minecraft” está estrechamente ligada con la metodología de esta tesina con opción trayecto formativo, ya que el proyecto expuesto en esta actividad constituye un ejemplo real que demuestra que los videojuegos pueden devenir en una alternativa académico-pedagógica en la puesta en marcha del aprendizaje basado en retos y el

aprendizaje basado en proyectos en el aula, además de un agente coadyuvante en el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos.

### **1.3 LA JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA**

Ante la inminente necesidad de innovar en la implementación de estrategias pedagógico-académicas para coadyuvar el desarrollo formativo de habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de primaria del Colegio Europeo de México, resulta de especial interés explorar alternativas vanguardistas, en el marco del Modelo Educativo por competencias, que acerquen al docente, en su papel de mediador pedagógico, a crear situaciones de aprendizaje significativas en el aula que además de conocimientos duros, propios del plan de estudio fortalezcan el desarrollo de estas habilidades no-cognitivas, pragmáticamente llamadas habilidades para la vida. Dichas estrategias alternativas deberán ser congruentes al contexto de los educandos y a sus intereses para garantizar la motivación sin desfasarse de sus necesidades, pero sobre todo mantenerse dentro de los principios de la mediación pedagógica.

La formación en habilidades blandas representa una prioridad para el sistema de Educación del siglo XXI, ya que los alumnos en grados superiores o al concluir su carrera educativa no logran el nivel de desarrollo adecuado de estas habilidades “[...] *los egresados encuentran dificultades para incorporarse al mundo laboral, se sienten insatisfechos y no logran una ciudadanía plena. La sociedad, por su parte, tampoco se*

*desarrolla adecuadamente porque sus jóvenes y adultos no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para lograrlo”<sup>3</sup>*

La presente investigación surge de la necesidad de explorar el mundo de los videojuegos como recurso didáctico para ofrecer al docente lector una alternativa pedagógica que cumple cabalmente con las directrices antes mencionadas. Este proyecto resulta viable ya que el Modelo Educativo del Colegio Europeo de México Robert Shuman puede definirse como “Constructivista-Humanista”, así pues, se privilegian todas aquellas prácticas educativas que resulten significativas y atractivas para los alumnos. Además, se dispone de los recursos tecnológicos necesarios para un futuro pilotaje, los docentes están plenamente capacitados en temas relacionados a la gamificación y el juego didáctico y lo que es más, se cuenta con el apoyo incondicional de las autoridades del colegio y de la Comunidad Educativa.

Este trabajo de investigación busca proporcionar información que resulte útil y funcional a la Comunidad Educativa del Colegio Europeo de México y a la Comunidad Educativa en general sobre la imperiosa necesidad de que la escuela primaria contribuya en el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos y las bondades que los videojuegos ofrecen para satisfacer esta necesidad.

Dado que no se cuentan con suficientes propuestas argumentadas a nivel nacional sobre este tema, el presente trabajo resulta conveniente para afianzar un mayor conocimiento sobre la pertinencia de los videojuegos como estrategia alternativa para el desarrollo de habilidades blandas en la Escuela Primaria. Por otro lado, también

---

<sup>3</sup> Secretaría de Educación Pública. Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México 2017. Pág 7

tiene una utilidad metodológica, debido a que podrán realizarse futuras investigaciones dentro y fuera del Colegio Europeo de México, las cuales usarán metodologías compatibles, de manera que se harán posibles análisis conjuntos y evaluaciones de las intervenciones que se estuvieran llevando a cabo en materia de accesibilidad en los Centros Educativos.

## **CAPÍTULO 2**

### **LOS REFERENTES DE UBICACIÓN SITUACIONAL DE LA PROBLEMÁTICA**

Este capítulo tiene la intención de esbozar el referente contextual del área de la problemática planteada en esta tesina con opción trayecto formativo, con el objetivo de facilitar al lector el hacerse de una idea integral de la situación y circunstancias del campo de acción, en este caso el Colegio Europeo de México Robert Shuman, así como de una visión más completa y profunda del fenómeno estudiado, a partir del análisis histórico, geográfico, sociodemográfico y socioeconómico de la demarcación territorial a la que este pertenece, en este caso la Alcaldía Tlalpan, identificando posibles patrones, relaciones y factores influyentes.

En el primer apartado de este capítulo se hace referencia a la ubicación geográfica del área de la problemática, así mismo se bosqueja un análisis histórico de la misma. También se redacta brevemente cómo influye el referente geográfico a la Educación en el área a estudiar. En el segundo apartado se realiza un breve estudio socioeconómico de la localidad en los rubros de vivienda, empleo, cultura y educación, se fundamenta el impacto del ambiente socioeconómico en el desarrollo escolar en la localidad y en las variables de este trabajo de investigación y se describe el referente escolar del Colegio Europeo de México y las características propias de la generación de tercer grado de Primaria. Por último, en el tercer apartado, se presenta una breve

reseña autobiográfica del tesista como profesional de la educación y su vinculación con el campo de acción y la problemática identificada.

## **2.1 REFERENTE CONTEXTUAL**

El referente contextual de un trabajo de investigación sirve, en primer lugar, a la orientación que el investigador da su estudio para definir las propiedades y la especificidad de las variables y, en segundo lugar, para dotar al lector de una comprensión amplia, detallada y panorámica del campo de acción, la población y la problemática que se estudian con el propósito de establecer relaciones objetivas entre las variables y el contexto en donde se desarrollan, así como sus posibles patrones de comportamiento.

### **2.1.1 ANÁLISIS HISTÓRICO, GEOGRÁFICO Y SOCIODEMOGRÁFICO DEL ENTORNO DE LA PROBLEMÁTICA.**

El Colegio Europeo de México Robert Shuman se encuentra ubicado en el Acceso a Panteón Militar Núm 15, Colonia Nuevo Renacimiento de Axalco, Alcaldía Tlalpan, CDMX. Por ello, se lleva a cabo el análisis contextual detallado de la Alcaldía Tlalpan para comprender el entorno del campo de acción, de la población estudiada y de la problemática identificada.

### 2.1.1.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA

La Alcaldía Tlalpan ocupa una superficie Geoestadística de 310 Km<sup>2</sup>, es decir, ocupa el 20.73% de la superficie total del estado (CDMX)<sup>4</sup>

Tlalpan está dividida en 178 colonias populares y cuenta con 10 pueblos originarios<sup>5</sup>.

La Delegación de Tlalpan (ahora Alcaldía Tlalpan) se ubica entre las siguientes coordenadas extremas: al norte 19°19' latitud norte, al sur 19°05' latitud norte, al oriente 99°06' longitud oeste, y al poniente 99°19' longitud oeste. Tlalpan se localiza al Suroeste del Distrito Federal (ahora CDMX); colinda al norte con la Delegación Coyoacán; al Sur con el estado de Morelos (municipio de Huitzilac) y el estado de México (municipio de Santiago Tianguistenco); al oriente con las delegaciones de Xochimilco y Milpa alta; y al poniente, con la Delegación Magdalena Contreras y el Estado de México (Municipio de Xalatlaco)<sup>6</sup>.

### 2.1.1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los primeros asentamientos humanos en el territorio de Tlalpan se remontan al año 200 A.C, los cuales fueron expulsados por la erupción del Volcán Xitle. Durante la época colonial el pueblo de Tlalpan fue conocido como San Agustín de las Cuevas y en 1854 pasó a formar parte del Distrito Federal, ahora CDMX. A principios del siglo XX, gracias al establecimiento de fábricas, se produjo un desarrollo industrial y

---

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Compendio de información geográfica municipal 2010 Tlalpan Distrito Federal. 2010. Consultado el (20/01/2023)

<sup>5</sup> Alcaldía Tlalpan 2021-2024. Consultado en <https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/mapas-tlalpan/mapa-de-colonias-de-la-alcaldia-tlalpan/> el (20/01/2023)

<sup>6</sup> Administración pública del Distrito Federal, Jefatura de gobierno. Decreto que contiene el programa delegacional de desarrollo urbano para la delegación Tlalpan del Distrito Federal. 2010, 13 de octubre. Diario Oficial de la Federación. Consultado en [http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/docs/programas/PDDU\\_Gacetas/2015/PDDU\\_TLALPAN.pdf](http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/docs/programas/PDDU_Gacetas/2015/PDDU_TLALPAN.pdf) el (10/01/2023)



económico. A partir de la segunda mitad del siglo XX comenzaron a formarse colonias y la ciudad se expandió muy rápidamente. En 1985, los asentamientos humanos en Tlalpan ocupaban una superficie de 4.807,11 hectáreas<sup>7</sup>. Hoy en día Tlalpan es una de las 16 Alcaldías que componen la Ciudad de México, siendo una de las más grandes y pobladas con una vasta riqueza histórica, cultural y natural, la cual está en constante cambio y evolución para adaptarse a las demandas y necesidades de sus pobladores.

Mapa de la República Mexicana <sup>12</sup>



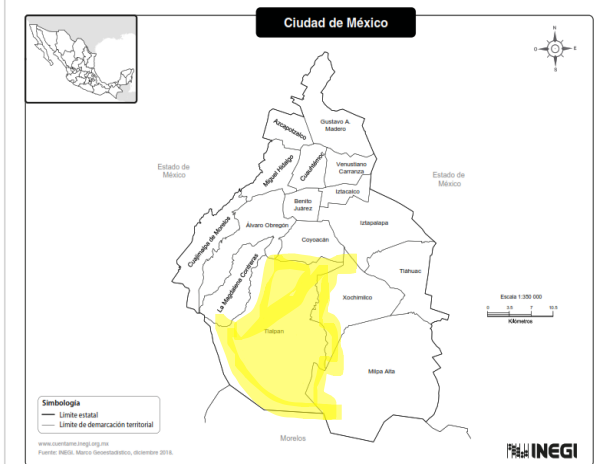
Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Nacional, 2020

<sup>7</sup> Administración pública del Distrito Federal, Jefatura de gobierno. Ibid.

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Mapa de Los Estados Unidos Mexicanos. División Política. Marco Geoestadístico Nacional, diciembre 2021. Consultado en [https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div\\_territorial/nacionalestadosycolor.pdf](https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestadosycolor.pdf) el (13/03/2023)

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) Mapa de la Ciudad de México. Marco Geoestadístico, diciembre 2018. Consultado en [https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div\\_municipal/cdmx\\_demarcaciones\\_color.pdf](https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/cdmx_demarcaciones_color.pdf) el (13/03/2023)

Mapa de la Ciudad de México<sup>13</sup>



Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Nacional, 2020

Mapa de la ubicación del Colegio Europeo de México RS<sup>14</sup>



Fuente: Google Maps

### 2.1.1.3 MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El censo realizado por el INEGI en 2020 arroja que del total de viviendas habitadas en la Alcaldía Tlalpán el 67.8% cuenta con teléfono fijo, el 93.1% con celular, el 59.6% con equipo de cómputo, 75.1 % cuenta con internet y el 46.6% con televisión de paga<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Google mapa. Mapa del colegio Europeo Robert Shuman. Consultado en <https://www.google.com.mx/maps/place/Colegio+Europeo+Robert+Schuman/@19.2577569,-99.1644916,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x85ce00c5d67d28c1:0x8d720993fc0204fb!8m2!3d19.2577518!4d-99.1623029!16s%2Fg%2F11cn2mvvlm> el (13/03/2023)

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Hogares y Vivienda. 2021, 15 de marzo. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCCollapse-Indicadores> el (10/01/2023)

#### **2.1.1.4 VÍAS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE**

Según el Censo 2020 realizado por el INEGI el 54.2% de las viviendas habitadas en la Alcaldía Tlalpan disponen de automóviles o camionetas, el 7.1% de motocicleta o motoneta y el 10.8% de bicicleta como medio principal de transporte<sup>12</sup>

En 2020, 33.1% de la población acostumbró el uso de vehículo particular (automóvil, camioneta o motocicleta) como principal medio de transporte al trabajo. En relación con los medios de transporte para ir al lugar de estudios, 44% de la población utiliza camión, taxi, combi o colectivo como principal medio de transporte<sup>13</sup>.

Al encontrarse la zona urbana de Tlalpan al Norte de la Alcaldía, sus vías de comunicación con mayor longitud son las que corren hacia el Sur como la carretera Picacho Ajusco que es la más extensa con 39.5 km de longitud, la carretera Federal a Cuernavaca con 26.6 km y la autopista con 24.7 km que se llegan hasta los límites con el Estado de Morelos.

El kilometraje que la Alcaldía Tlalpan comparte con otras demarcaciones territoriales aledañas es solo el que las vías de comunicación antes mencionadas tienen dentro del territorio, tal es el caso de la Calzada de Tlalpan que dentro de la Alcaldía tiene 3.3 km de un total de 15.1 km donde el resto se encuentra dentro de los límites de las Alcaldías Coyoacán (6.6 km) y Benito Juárez (5.2) km.

---

<sup>12</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Idem

<sup>13</sup> Data México Op. Cit.

A continuación, se enlistan las principales arterias viales de Tlalpan (longitud y antigüedad):

- Calzada de Tlalpan: 423 años, 15.1 km (totales). 2021, 15 de marzo
- Carretera Federal a Cuernavaca: 88 años, 26.6 km.
- Insurgentes: 73 años, 28.8 km (totales).
- San Fernando: 64 años, 2.9 km.
- Autopista a Cuernavaca: 63 años, 24.7 km.
- Periférico: 48 años, 58.8 km (Totales).
- Viaducto Tlalpan: 47 años, 3.6 km.
- Acoxta: 47 años, 3.5 km.
- Miramontes: 47 años, 2.1 km.
- Calzada del Hueso: 47 años, 3.7 km
- Picacho Ajusco: 43 años, 39.5 km.

### **2.1.1.5 SITIOS DE INTERÉS CULTURAL Y TURÍSTICO**

La riqueza cultural y turística de la Alcaldía Tlalpan está representada por los siguientes sitios: Plaza de la Constitución, Mercado la Paz, Parroquia y Exconvento de San Agustín, La Casa Chata, La Antigua Casa de Moneda, Museo de Sitio de la Zona Arqueológica de Cuicuilco, Museo de Historia de Tlalpan, Zona Arqueológica Cuicuilco, Arcos del Centro de Tlalpan, Parque Nacional de Fuentes Brotantes, Casa Frissac, Centro cultural Ollin Yolitzí, Bosque de Tlalpan, Casa de cultura de Tlalpan, Museo del Heroico Colegio Militar y el Museo Casa Estudio Federico & Elsa<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> MXCITY GUÍA INSIDER. Estos son los tesoros culturales de la Alcaldía de Tlalpan. Consultado en <https://mxcity.mx/2019/05/tesoros-culturales-de-la-alcaldia-de-tlalpan/> el (12/01/2023)

### **2.1.1.6 EL IMPACTO DEL REFERENTE GEOGRÁFICO EN EL ÁREA DE LA PROBLEMÁTICA.**

Tlalpan es una unidad geográfica que está en constante transformación, modernización y urbanización. A pesar de que su localización está al extremo sur de la Ciudad de México, existen diversas vías de comunicación y medios de transporte que facilitan el acceso a la Alcaldía desde el Estado de Morelos y desde el resto de la Ciudad de México. Esto posibilita que alumnos de otras demarcaciones territoriales vecinas, como lo son: La Magdalena Contreras, Coyoacán, Xochimilco, Milpa Alta e incluso Cuernavaca, busquen opciones educativas en la Alcaldía Tlalpan; o viceversa, que los habitantes de la Alcaldía Tlalpan realicen su vida escolar en otras demarcaciones territoriales de la CDMX y/o municipios aledaños.

Dado el alto valor cultural, histórico y recreativo de la Alcaldía Tlalpan, representado por sus museos, conventos, Catedrales, jardines y parques, los habitantes pueden enriquecer sus procesos educativos y académicos con todos los sitios de interés que la Alcaldía ofrece, por lo que los centros educativos pueden aprovechar estas ventajas para fortalecer el currículo.

En Colegio Europeo de México Robert Shuman, ubicado al pie de la carretera México-Cuernavaca, al igual que en otras áreas al margen de las zonas urbanas de la Alcaldía, cuenta con recepción inestable de telefonía celular y redes de internet, por lo que se han tenido que instalar redes de malla y se está planteando la posibilidad de contratar una red satelital de internet para subsanar la falta de cobertura en la zona.

Así mismo, otro inconveniente de la ubicación geográfica del Colegio es precisamente que se encuentre sobre la carretera, ya que es la vía principal que conecta la Ciudad de México con el Estado de Morelos, por lo que se generan constantes embotellamientos viales, contaminación del aire y contaminación de ruido. Además, es una zona con altos índices de accidentes viales, colisiones vehiculares y atropellamientos, lo que ocasiona que el acceso al Colegio sea complicado e inseguro.

En relación con las variables del tema de esta tesina con opción trayecto formativo, el impacto geográfico y sociodemográfico está determinado, en primer lugar, por los medios de comunicación a los que la comunidad tiene acceso. Los videojuegos devienen en un medio más de comunicación al haber traspasado el paradigma del entretenimiento puro y llano, convirtiéndose en una opción adicional para establecer comunicación entre el sector “Gamer” de la población que día con día crece y se populariza.

Así mismo, respecto al desarrollo de habilidades blandas sociales e intrapersonales, estas se ven directamente influidas por los procesos de enculturación de la Alcaldía a través de sus sitios de interés y la relación académico-formativa que estos pueden tener con el currículo escolar. De igual manera las habilidades blandas metódicas se ven involucradas, ya que los habitantes generan estrategias de planeación, organización y productividad en aras de la relación interdependiente que tienen con la geografía de la comunidad.

## 2.1.2 ESTUDIO SOCIOECONÓMICO DE LA LOCALIDAD

El estudio socioeconómico es la investigación realizada para comprender los aspectos sociales y económicos de una población o grupo. Dicho estudio es útil para el trabajo de investigación porque brinda al investigador información sobre las condiciones económicas y sociales de los sujetos, lo que puede influir en la interpretación de los resultados obtenidos. El estudio socioeconómicos puede incluir la recopilación de datos sobre factores como los ingresos, la educación, el empleo, la vivienda y el acceso a servicios básicos como la salud y la nutrición. La información recopilada se puede utilizar para analizar la relación entre estos factores y los hallazgos.

### 2.1.2.1 POBLACIÓN

699,928 personas componían la población total de Tlalpan en 2020, siendo el 52% mujeres y el 47% hombres.

24 a 25 años (57.573 personas), 25 a 29 años (56.410 personas) y 30 a 34 años (54.450 personas) fueron los grupos de edad con mayor concentración de personas. Entre ellos representaron el 24,1% de la población total<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Data México. Tlalpan Municipio. (s.f) Consultado el (20/01/2023) en <https://datamexico.org/es/profile/geo/tlalpan?povertySelector=deprivationOption&workOrSchool=schoolMean&workforceSelector=salaryOption#population-and-housing>

### 2.1.2.2 VIVIENDA

Según el censo 2020 realizado por el INEGI la Alcaldía Tlalpan cuenta con un total de 202,318 viviendas particulares habitadas de las cuales el 65.1% son propias. El promedio es de 3.4 habitantes por vivienda. <sup>16</sup>

Del total de viviendas en Tlalpan el 99.9% tienen piso firme diferente al de tierra, el 99.7 % tienen disponibilidad de electricidad, el 99.5 % cuenta con drenaje, el 99.6 % cuenta con disponibilidad de excusado y el 82.5 dispone de agua entubada dentro de la vivienda<sup>17</sup>.

### 2.1.2.3 EMPLEO

Los datos del censo 2020 llevado a cabo por el INEGI estiman que el porcentaje de la población de “12 años y más” económicamente activa es de 64% del cual el 97.84% está ocupada, lo que por exclusión nos indica que la tasa de desempleo en la Alcaldía Tlalpan es del 2.16%<sup>18</sup>.

\*El salario promedio mensual en el tercer trimestre de 2022 fue de \$3.88k MX siendo inferior en \$555 MX respecto al trimestre anterior (\$4.43k MX)<sup>19</sup>.497,865 personas en

---

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Idem

<sup>17</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Idem

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Empleo y Ocupación. 2022, 06 de junio. Consultado el en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#collapse-Indicadores> el (10/01/2023)

<sup>19</sup> Ver nota 6



la Alcaldía son derechohabientes de algún servicio de salud, lo que representa un 71.1%<sup>20</sup>.

#### **2.1.2.4 CULTURA**

Hay un registro de 11,832 personas mayores a 5 años hablantes de alguna lengua indígena entre las que destacan Náhuatl, Tzeltal, Tlapaneco, Purépecha, Totonaca, Mazateco, Lenguas Zapotecas, Lenguas Mayas, Otomí, Tojolabal, Mixe, Mazahua, Chatino, Lenguas Mixtecas, Chol, Totonaca, Huasteco, Tarahumara y Lenguas Chinantecas<sup>21</sup>.

El 76% de la población total de la Alcaldía Tlalpan profesa la religión católica y el 24% profesa una religión diferente a la católica o no profesa religión alguna, del cual el 7.5 % profesa la religión protestante o evangélica<sup>22</sup>.

En el año 2018 la UNESCO reconoció un perímetro de 1.6 Km<sup>2</sup> en la Alcaldía Tlalpan como Patrimonio Cultural Tangible de la Ciudad de México debido a la conservación en el trazo de las calles del antiguo pueblo<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Idem

<sup>21</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población>Lengua Indígena. 2021, 29 de Julio. Consultado el en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (11/01/2023)

<sup>22</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población>Religión. 2022, 12 de agosto. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (11/01/2023)

<sup>23</sup> Agencia de Noticias del Estado Mexicano (Notimex). Tlalpan es declarado patrimonio cultural de la Ciudad de México. Para Obras por Expansión. Octubre, 2018. Consultado en <https://obras.expansion.mx/arquitectura/2018/10/01/tlalpan-es-declarado-patrimonio-cultural-de-ciudad-de-mexico> el (16/01/2023)

### 2.1.2.5 EDUCACIÓN

En la Alcaldía Tlalpan hay un total de sesentainueve centros de Educación Preescolar oficiales, ciento diecisiete Preescolares particulares, ciento quince Escuelas Primarias oficiales, ciento doce escuelas Primarias privadas, dos Escuelas Primarias nocturnas, veintidós Secundarias oficiales, once Secundarias Técnicas oficiales, tres Secundarias para adultos, una Telesecundaria oficial, cincuenta Secundarias privadas y siete Secundarias Técnicas privadas<sup>24</sup>

El porcentaje de la población que asiste a la escuela es del 74.1% para personas de 3 a 5 años, el 96.27% para personas de 6 a 11 años, el 93.92% para personas de 12 a 14 años y el 56.1% para personas de 15 a 24 años<sup>25</sup>.

El porcentaje de la población de 15 años y más, según la escolaridad, es el siguiente: Alfabetismo 98.2%, Escolaridad básica 35.9%, Instrucción media superior 26.6%, Instrucción superior 35.2%, por lo que se puede deducir que el índice de analfabetismo es de 1.8% en la Alcaldía Tlalpan<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Directorio de Escuelas. (s.f). Consultado en [https://www2.aefcm.gob.mx/directorio\\_escuelas/](https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/) el (11/01/2023)

<sup>25</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Educación. 2022, 25 de mayo. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (11/01/2023)

<sup>26</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Idem

### **2.1.2.6 LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE SOCIOECONÓMICO EN EL DESARROLLO ESCOLAR DE LA LOCALIDAD.**

En 2020 en la Alcaldía Tlalpan, el 32.6% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada y el 7.08% en pobreza extrema. La población vulnerable por carencias sociales alcanzó el 25.8%. Los municipios con menor desigualdad social en la Ciudad de México fueron Milpa Alta, Azcapotzalco, Benito Juárez, Tláhuac y Gustavo A. Madero. En Tlalpan, las principales carencias sociales son el acceso a la seguridad social, los servicios de salud y la alimentación. El problema social para atender es el alto porcentaje de población en rezago educativo, lo que afecta la posibilidad de obtener un empleo digno y limita las expectativas culturales y económicas de los jóvenes. Además, todavía hay población sin alfabetizar. Los grados de escolaridad en Tlalpan se encuentran ligeramente por encima de la media de la Ciudad de México, pero aún hay población en situación de analfabetismo.<sup>27</sup>

Atendiendo a la variable dependiente de esta investigación, el desarrollo de las habilidades blandas, el efecto del ambiente socioeconómico es evidente, debido a que la escuela representa un agente de transformación para la sociedad. Las habilidades blandas, si bien se fortalecen y se ejercitan en cualquier momento y en cualquier lugar donde se desenvuelva el individuo, la escuela es el entorno idóneo por excelencia para su desarrollo. La educación, al depender directamente de factores socioeconómicos como el empleo, la cultura y la vivienda, y tomando en cuenta que el desarrollo de habilidades blandas depende a su vez de la educación, entonces de manera transitiva

---

<sup>27</sup> Alcaldía Tlalpan. Informe Final de la Evaluación Interna 2020 Educarnos en Comunidad para el libre Bienestar Social Tlalpan 2019. Pag 3-4

se puede concluir que hay una relación de dependencia entre el ambiente socioeconómico de la Alcaldía Tlalpan y el desarrollo de habilidades blandas de sus habitantes<sup>28</sup>.

### **2.1.3 REFERENTE ESCOLAR DEL COLEGIO EUROPEO DE MÉXICO RS**

El Colegio Europeo de México RS es una escuela que ofrece educación mixta, laica y bilingüe en inglés para un total de 369 estudiantes (información actualizada al 27 de septiembre de 2021). Ofrece programas académicos de Kinder Garden, Primaria y Middle School, con 31, 202 y 136 estudiantes respectivamente. Aunque sigue el programa de estudios oficial SEP, también incluye material complementario del Sistema UNO Internacional de Santillana en todos los niveles educativos.<sup>29</sup>

El enfoque pedagógico del colegio es eminentemente constructivista y humanista, por lo que los alumnos se reconocen a sí mismos como seres integrales con necesidades y ritmos de aprendizajes individuales y como constructores de su propio conocimiento, a partir del aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo. Se privilegia el uso de la tecnología y la cultura como vehículos de aprendizaje en un enfoque de currículo transversal.

---

<sup>28</sup> **Ver Primera Nota Aclaratoria**

<sup>29</sup> Colegio Europeo de México Robert Shuman. Manual de la Calidad ISO 9001:2015. Actualizado el 27 de septiembre de 2021. Pág 4

El Colegio está certificado desde el año 2015 por la Norma ISO 9001.

**Misión del Colegio:** “Somos una organización de aprendizaje constante, con base en principios de calidad y globalización, cuyo objetivo es la formación integral de quienes participamos activamente en esta Comunidad: Alumnos, Familias y Talento RS”

**Visión del Colegio:** Consolidarnos como una institución educativa reconocida nacional e internacionalmente por sus logros en cuanto a la formación integral de sus alumnos con habilidades, aptitudes y actitudes desarrolladas en conciencia emocional para su plenitud personal y profesional.

**Perfil de egreso:** Que los alumnos egresados sean indagadores, pensadores, buenos comunicadores en español e inglés, con principios y equilibrados socioemocionalmente; con certificación oficial SEP.

**Valores del Colegio:** Los valores fundamentales sobre los que descansa nuestro actuar y el reglamento escolar del Colegio Europeo de México Robert Schuman son: RESPETO - RESPONSABILIDAD - HONESTIDAD<sup>30</sup>

En su mayoría, la población estudiantil del colegio pertenece a la clase social media-alta<sup>31</sup> al ser hijos de profesionistas independientes o de pequeños y medianos empresarios.

El Colegio Europeo de México tiene 3 edificios especialmente construidos para la escuela, además de un edificio administrativo que alberga las oficinas administrativas, académicas y de alta dirección. También dispone de una cancha de fútbol con césped artificial, dos canchas para baloncesto o voleibol, dos salones para usos múltiples, un laboratorio maker, un laboratorio Media, un salón play maker, comedor, un área de estacionamiento y un auditorio con capacidad para 180 personas.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Colegio Europeo de México Robert Schuman. Idem. Pág 6-7

<sup>31</sup> Ver nota 8

<sup>32</sup> Colegio Europeo de México Robert Schuman. Idem. Pág 4

## 2.1.4 REFERENTE DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

La generación de tercer grado de Primaria está compuesta por 2 grupos de 18 niños cuya edad oscila entre los 9 y 10 años.

En términos evolutivos, y atendiendo a la teoría psicogenética de Jean Piaget citado en Meece (2000)<sup>33</sup>, es posible encuadrar el perfil de la generación de la siguiente manera: Los alumnos de 3er grado se encuentran en la etapa operacional concreta, por lo que están en proceso temprano de desarrollo de la empatía, aún no comprenden situaciones abstractas ni hipotéticas y apenas están aprendiendo a organizar y racionalizar su pensamiento.

En la generación de 3er grado resalta la inteligencia lingüístico-verbal<sup>34</sup>, ya que son niños muy elocuentes con destreza en el uso de la palabra y la utilización del lenguaje, además tienen altamente desarrollada la inteligencia kinestésica<sup>35</sup> debido a que demuestran buen control de los movimientos de su cuerpo, poseen altos niveles de coordinación, lateralidad y ritmo y, sobre todo, muestran gran interés hacia la actividad física. Tienen particular gusto por las materias que involucran la práctica y la experimentación, tal es el caso de las ciencias y las matemáticas.

---

<sup>33</sup> J. Meece, J. Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores, SEP México, D.F. 2000 pág. 101-127. Consultado en <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf> el (16/11/22)

<sup>34</sup> Nuria, Gamandé. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. UNIR, Facultad de Educación (s/f). Consultado en <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowed> el (16/11/22)

<sup>35</sup> Nuria, Gamandé, Idem

La generación presenta dificultades y cierto rezago en el área de las matemáticas (aunque son de su agrado) y la lectura de comprensión. Además, son muy competitivos entre ellos y se les dificulta establecer acuerdos y organizarse para realizar actividades cooperativas. Tienen un especial desdén por las asignaturas en donde predomina la teoría y no la práctica, tales como, la historia y la geografía.

Cabe mencionar que los alumnos muestran altos niveles de afición y destreza en el uso de herramientas tecnológicas enfocadas en el entretenimiento, tal es el caso de los videojuegos, sin embargo, suelen tener dificultades aplicando los recursos que la tecnología ofrece para propósitos académicos, por lo que en esta tesina con opción trayecto formativo se trata de demostrar, a través de la hipótesis y el planteamiento de la problemática, que este proyecto de investigación puede representar una excelente oportunidad para que los alumnos descubran el valor formativo de la tecnología aplicado a la academia y al el desarrollo de habilidades.

En el salón de clases los niños cuentan con los dispositivos electrónicos (computadoras, ipads, celulares, libros digitales) y el software necesario para llevar a cabo actividades académicas variopintas. Además, tienen la posibilidad de acudir a los Laboratorios *Maker* y *Media* para realizar proyectos específicos.

En cuanto a habilidades blandas, los alumnos tienen consolidadas la mayoría de las habilidades intrapersonales, ya que son niños reflexivos, conscientes de sus debilidades y fortalezas, resalta en ellos la motivación extrínseca por el aprendizaje, la creatividad, el pensamiento crítico y la autoconfianza. Sin embargo, denotan dificultad en el manejo

de la crítica, el control de emociones, el manejo del estrés y la reacción a la victoria y el fracaso.

Respecto a las habilidades sociales, atendiendo a lo anterior mencionado, aún se encuentran en proceso de desarrollo de la mayoría de ellas, como lo son la negociación, la asertividad, la escucha activa, la resolución de conflictos, y la comunicación. No obstante, en lo general no denotan problemas serios de socialización.

Por último, acerca de las habilidades blandas metódicas y dado el modelo académico del colegio, los alumnos de 3er grado muestran niveles aceptables de desarrollo. Suelen organizarse adecuadamente, son alumnos acostumbrados a tomar decisiones, son hábiles en la planeación y diseño de estrategias, tienen un nivel de pensamiento analítico superior al promedio de su edad, utilizan variedad de técnicas de presentación y son diestros en el uso de la tecnología. A pesar de ello, como fue mencionado previamente, tienen dificultad para aplicar esta última en propósitos académicos y formativos. La gestión del tiempo y el espacio de trabajo, la productividad, la resolución de conflictos, y la jerarquización de tareas aún representan para ellos un área de oportunidad.



## **2.2 RESEÑA BIOGRÁFICA DEL TESISISTA COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO.**

Sergio Alarcón Medina, nacido el 6 de febrero de 1990, proviene de una familia de docentes de larga data. Comenzó su experiencia en la educación a temprana edad, dando sus primeros pasos como educador en una biblioteca pública de su comunidad.

En 2006, a los 16 años, inició impartiendo clases privadas de inglés, matemáticas y ciencias en la Ciudad de México. También se convirtió en profesor voluntario de inglés en el CECyT 6 del Instituto Politécnico Nacional, mismo recinto en el que estudiaba su formación en nivel medio superior. Fue invitado a unirse al personal docente y recibió capacitación a través de cursos y diplomados del IPN.

En 2012, ya estudiando el nivel superior en la Facultad de Derecho en la UNAM, dictó cátedra de Derecho Romano y Sistemas Jurídicos como profesor adjunto. También fue contratado por una fundación para niñas en situación de calle como profesor de matemáticas, inglés, español y ciencias en diferentes niveles educativos. Después de recibir capacitación en psicopedagogía, se convirtió en asesor académico de la fundación.

En 2014, comenzó a trabajar como profesor de ciencias en el Colegio Vista Hermosa. Su trabajo incluyó la enseñanza experimental de ciencias en idioma inglés a estudiantes de primaria, así como el diseño de un manual de prácticas de laboratorio. Dirigió varios proyectos científicos como la creación de una línea de productos cosméticos a base de ingredientes naturales y una réplica del tubo de Rubens y de la

bobina de Tesla, participando en varias ocasiones en ferias de ciencias organizadas por el colegio.

En 2017, se incorporó a la plantilla docente del Colegio Columbia como profesor titular bilingüe de segundo grado de primaria. Esta experiencia fue un punto de inflexión en su carrera, ya que se dio cuenta de la necesidad de profesionalizarse en el área de la Educación y tomó conciencia plena de la relevancia de su rol docente en el proceso educativo de sus alumnos.

En 2019, tomó la decisión de iniciar sus estudios de Licenciatura en Educación Primaria en la reconocida Universidad Pedagógica Nacional. Durante su experiencia como profesor titular bilingüe en el prestigioso Colegio Europeo de México Robert Shuman, se percató de que los enfoques educativos tradicionales no brindaban los resultados óptimos para promover un aprendizaje sólido. Con el propósito de buscar alternativas más efectivas, se embarcó en un proceso de formación en metodologías de enseñanza-aprendizaje avanzadas, específicamente en el ámbito de la educación constructivista y postmodernista, a través de capacitaciones especializadas.

Sergio, un apasionado de los videojuegos tanto a nivel personal como profesional, ha adquirido una firme convicción sobre su valor en el ámbito educativo y su capacidad para potenciar habilidades blandas en los estudiantes. A lo largo de su trayectoria, ha constatado la importancia de las habilidades para la vida en el desarrollo integral de los alumnos y ha identificado la enseñanza transversal como un enfoque eficaz para fortalecerlas.

Gracias a su experiencia como docente en el Colegio Europeo de México, Sergio ha logrado concebir formas innovadoras de incorporar los videojuegos en el entorno educativo a través de un enfoque constructivista del aprendizaje. Mediante este enfoque, fomenta la participación activa de los estudiantes, quienes asumen un rol protagonista en su proceso de aprendizaje mientras se sumergen en experiencias interactivas y enriquecedoras dentro del aula.

En 2022 concluyó su Licenciatura en Educación Primaria y actualmente está en proceso de titulación.

## **CAPÍTULO 3**

# **ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA PROBLEMÁTICA**

*“Un mejor aprendizaje no resultará de encontrar mejores maneras de instruir para los maestros, sino en darle al que aprende mejores oportunidades y herramientas para construir”.*

*Seymour Papert*

El marco teórico de cualquier trabajo de investigación es de alta relevancia y representa el corazón de la investigación, ya que este deviene en una compilación de consideraciones y referentes teóricos previos que sustentan un proyecto. El principal propósito del marco teórico es la obtención fundamentada de datos que posibiliten la comprobación de los planteamientos hipotéticos que el investigador estableció al inicio del proyecto y durante el proceso de investigación, así mismo orientar el análisis e interpretación de dichos datos.

El marco teórico amplía el horizonte de la investigación inspirando nuevas líneas, áreas y enfoques de estudio, determinando los principios rectores del proyecto y fungiendo como auxiliar coadyuvante del investigador, al guiarlo a través del planteamiento original, con el objetivo de evitar sesgos en la investigación y reducir al máximo potenciales errores en el tratamiento del problema .

En este capítulo se abordarán las consideraciones conceptuales y teóricas que sustentan el tema de esta tesina con opción trayecto formativo y al mismo tiempo se realizarán razonamientos analíticos sobre cada una de estas consideraciones, entretejiendo el aparato crítico del planteamiento con la propuesta del autor de esta obra sobre los videojuegos como un posible recurso didáctico alternativo introducido al proceso enseñanza-aprendizaje para lograr el desarrollo de habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman.

Este capítulo está organizado en 4 grandes apartados. En el primero se esboza la problemática principal del proyecto, haciendo referencia a las causas, incidencias y posibles consecuencias de no ser atendida, también se formula la pregunta generadora y se plantea la hipótesis que da origen a la propuesta de este trabajo de investigación.

En el segundo apartado, se desarrolla el aparato crítico conceptual que sustenta esta tesina con opción trayecto formativo, el cual fundamenta la hipótesis del tesista. Se hace descripción y análisis de cada uno de los conceptos que dan origen y fundamento a las variables de investigación (videojuegos y habilidades blandas) y se reflexiona profundamente sobre las teorías del aprendizaje que respaldan y justifican la propuesta central.

Posteriormente, en el tercer apartado, se plantea la propuesta en sí mediante un análisis conclusivo que prueba la viabilidad de esta en el campo de acción, tomando en cuenta el referente escolar del tesista y el perfil de la población estudiada.

### **3.1 PROBLEMATIZACIÓN**

Una nueva estrategia educativa llamada Educación Posmoderna ha surgido en respuesta a los recientes cambios culturales, sociales y tecnológicos. Se distingue por una concepción de la educación que va más allá de la difusión de conocimientos académicos y técnicos, y tiene como objetivo dotar a los estudiantes de las habilidades y competencias necesarias para adaptarse a un mundo en constante cambio a través de prácticas educativas transversales enfocadas en la participación activa, la autoconstrucción del conocimiento, la crítica reflexiva, la flexibilidad y personalización del currículo, la incorporación de la tecnología al proceso educativo, la pluralidad y la atención a la diversidad.

Entre los múltiples retos que enfrenta la Educación Postmoderna es posible destacar dos de ellos, los cuales inspiran la tesis central de este trabajo de investigación:

El primero trata sobre la resignificación del concepto genérico de Educación, el cual, desde el enfoque moderno, ya queda obsoleto al tener un enfoque generalista, objetivo, memorístico, dogmático y, hasta cierto punto, exclusivo. En la Educación Postmoderna este concepto es criticado y desplazado por otro más vanguardista sobre una educación subjetiva, inclusiva, diferenciada, adaptada a las necesidades particulares del educando y teniendo como fin último el desarrollo de competencias en términos de conocimientos duros, habilidades blandas, actitudes y valores.

A propósito del enfoque centrado en el desarrollo de habilidades blandas que propone el paradigma postmodernista de la Educación, es digno de reconocerse que día con

día se realizan esfuerzos para combatir los estragos del sistema tradicional que poco o nulamente promueve el desarrollo de estas habilidades. Este sistema históricamente centra su fundamento pedagógico en la transmisión de conocimientos y la instrucción en habilidades meramente técnicas, conductuales y, en el mejor de los casos, cognitivas.

La sociedad contemporánea y el mercado profesional exigen en la actualidad que los individuos desarrollen habilidades fuera del campo cognitivo que complementen su formación técnico-académica y garanticen el éxito personal y laboral de los individuos, por lo que los principios del sistema tradicionalista de Educación representan una limitante en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades, ya que la atención, bajo la premisa de este paradigma, suele estar dirigida hacia la evaluación de conocimientos teóricos mediante prácticas de aprendizaje sobrecontroladas y artificiales, dejando en segundo plano la formación emocional de los educandos, su autoconocimiento y su destreza metódica, negándoles la oportunidad de aprender a través de experiencias prácticas y el enfrentamiento de desafíos reales.

Este reto simboliza una emergencia particular en la Educación Primaria, debido a que la edad escolar representa un periodo crítico en la vida de los estudiantes al encontrarse estos en pleno desarrollo de su identidad y su personalidad. El desarrollo de habilidades blandas garantiza el éxito escolar y personal del educando, ayuda a prevenir problemas de comportamiento, coadyuva la gestión de emociones, promueve las sanas relaciones sociales y actúa como catalizador de la productividad.

El segundo reto relevante de la Educación Postmoderna es la introducción de la tecnología en el aula como recurso alternativo con propósitos académicos y formativos. Si bien, los alumnos están altamente relacionados con la tecnología y prácticamente no pueden concebir su cotidianeidad sin el uso de esta, a menudo carecen de habilidades para aplicarla en un contexto educativo. Esto en parte se debe al estigma que sufre la tecnología por la Comunidad Educativa y por la sociedad en general. Se tiene una percepción reduccionista y eminentemente lúdica sobre esta y se le percibe como antagonista del aprendizaje, en vez de como una herramienta de la Educación 3.0 para acceder exitosamente a este. Otro factor influyente es la falta de formación docente en el uso de la tecnología como recurso pedagógico en la planeación didáctica. Pocos son los docentes que en la actualidad explotan al máximo las bondades de la tecnología en el ámbito educativo y formativo. Sin embargo, propuestas teóricas como el construccionismo de Seymour Papert han surgido para reconciliar los conceptos de “Tecnología” y “Educación”, a partir del reconocimiento de la importancia de la tecnología en el mundo postmoderno y el argumento de los cambios que esta tecnología ha generado en la sociedad, así como el impacto que los cambios tienen en la Educación, creando nuevas oportunidades para el aprendizaje en un enfoque pedagógico más activo y práctico donde los educandos construyen su propio aprendizaje a través del desarrollo de habilidades.

En lo particular, al ser parte de la tecnología, los videojuegos suelen ser blanco de estigma, se les asocia ineludiblemente a la violencia, al ocio, a la adicción y se ignora por completo el valor que estos pueden tener en el área pedagógica. El mundo de los



videojuegos, como recurso didáctico en la planeación docente y como vehículo de desarrollo de habilidades blandas, es un campo muy poco explorado en el presente.

En el Colegio Europeo de México, a pesar de que el Modelo Educativo privilegia el uso de la tecnología y el desarrollo de habilidades blandas en su población estudiantil, aún no existe conscientemente un programa definido de implementación que sustente firmemente la interdependencia entre estos dos conceptos. La generación de tercer grado de primaria a cargo del tesista, mediante la exposición de sus propias necesidades y áreas de oportunidad en términos de habilidades blandas, pretende ser piloto de demostración de la existencia de esta relación interdependiente entre el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de habilidades blandas, es decir, que los videojuegos pueden constituir una propuesta constructora viable sobre recursos didácticamente adaptados que ampara y ejemplifica dicha correspondencia.

Entre las consecuencias destacables de no dar atención oportuna y eficaz a las problemáticas antes descrita se encuentran:

- 1) El desarrollo limitado de habilidades blandas y, por lo tanto, la reducción futura de oportunidades académicas y profesionales de los estudiantes, al ser estas cada vez más cotizadas en el mercado laboral.
- 2) Falta de adaptación al mundo Postmoderno y a la sociedad, ya que estas habilidades son herramientas que garantizan el desarrollo integral de los estudiantes y, por consiguiente, su nivel de éxito en el entorno personal y profesional.

3) Desconexión entre Educación y realidad, así como perpetuación del estigma de los recursos tecnológicos. La Comunidad Educativa se pierde de todos los beneficios que estos recursos pueden aportar al proceso educativo y formativo de los alumnos cuando estos son blanco de estigma social y, como consecuencia, el Sistema Educativo se aleja de la realidad del mundo globalizado, dado que la Tecnología desempeña un papel importante en la vida diría y profesional de las personas.

### **3.1.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Esta tesina con opción trayecto formativo sigue la metodología de Matriz de congruencia operacional, la cual detalla con precisión los elementos básicos, las etapas, el alcance y el diseño de la investigación, incluyendo la delimitación del tema, las variables y la descripción de la muestra. Esta metodología fue seleccionada para dar orientación y rumbo a la investigación y no perder de vista la relación entre sus elementos (ver anexo 1)

### **3.1.2 PREGUNTA GENERADORA**

¿Qué recursos de orden constructorista pueden ser incorporados al proceso enseñanza-aprendizaje para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de la generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman?

### **3.1.3 PREGUNTAS ESPECÍFICAS**

1. ¿Qué son las habilidades blandas, cómo se clasifican y cuál es su relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Primaria?
2. ¿Por qué los videojuegos pueden devenir en un recurso didáctico construccionista?
3. ¿De qué manera los videojuegos contribuyen al desarrollo de habilidades blandas?

### **3.1.4 HIPÓTESIS**

Los videojuegos, como un recurso de orden construccionista introducidos al proceso enseñanza-aprendizaje, pueden contribuir al desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México RS, ya que fomentan la participación, la experimentación y la transversalidad en un entorno inmersivo, lúdico y motivador.

### **3.1.5 OBJETIVO GENERAL**

Justificar que los videojuegos, en su carácter de recursos de orden construccionista, pueden ser adaptados didácticamente e introducidos al proceso de enseñanza-aprendizaje para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de la

generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman<sup>36</sup>.

### **3.1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1.** Definir el concepto de habilidades blandas, establecer su clasificación y analizar su relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Primaria.
- 2.** Demostrar que los videojuegos pueden devenir en un recurso didáctico constructorista.
- 3.** Explicar el cómo los videojuegos contribuyen al desarrollo de habilidades blandas de los estudiantes de Educación Primaria.

---

<sup>36</sup> Ver segunda nota aclaratoria

## 3.2 EL APARATO CRÍTICO-CONCEPTUAL INSTITUIDO EN LA ELABORACIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS.

### 3.2.1 LOS VIDEJUEGOS COMO MODALIDAD DE JUEGO Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

#### 3.2.1.1 EL JUEGO

Para comprender la palabra “videojuegos”, variable independiente de esta obra, y la relación que estos guardan con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades blandas, es imprescindible analizar, en primera instancia, el concepto de “juego”.

Huizinga define al juego como una actividad libre que se mantiene conscientemente fuera de la vida corriente por carecer de seriedad, pero al mismo tiempo absorbe intensa y profundamente a quien la ejerce<sup>37</sup>

Hill (1976), dice: " *El juego es una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos **límites establecidos de espacio y tiempo**, atendiendo a reglas libremente aceptadas, pero incondicionalmente seguidas, que tiene su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentido de tensión y alegría*".

Díaz lo caracteriza como una actividad pura en la que no hay ningún interés; jugar es espontáneo, es algo que nace, y se exterioriza. Es agradable y te hace sentir bien. <sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Johan Huizinga. Homo Ludens. Madrid, Alianza Editorial 1972.

<sup>38</sup> A. Díaz et al. Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos. 1993.

Para Flinchun, a través del juego, los niños pueden liberar la energía acumulada, desarrollar **habilidades sociales** y encontrar su lugar en la sociedad.<sup>39</sup>

Por su parte, la UNICEF afirma que el juego es una forma esencial en que los niños obtienen conocimientos y habilidades. Señala que el juego es reconocido en todas las culturas y niveles económicos, y permite que los niños tengan control sobre sus experiencias y adopten un **papel activo**. Reconoce qué a través del juego se pueden incentivar todos los ámbitos del desarrollo del niño, incluidas las competencias motoras, cognitivas, **sociales y emocionales**, así como su destreza en la toma de decisiones, autonomía y capacidad de acción. Finalmente, resume que el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la **imaginación**, la curiosidad y la **creatividad**, lo que es esencial en un mundo basado en el conocimiento<sup>40</sup>.

Por otro lado, Ginsburg señala que...

El juego es esencial en el desarrollo porque contribuye al bienestar cognitivo, físico, social y emocional del niño y joven. Además, jugar ofrece una oportunidad ideal para los padres para comprometerse completamente con sus hijos.

Entre los beneficios del juego se encuentran:

1. El desarrollo de la imaginación y el fortalecimiento físico, cognitivo y emocional del niño.
2. La interacción con el mundo que lo rodea.
3. Creación y exploración de un mundo que el niño puede dominar.
4. Conquistar y enfrentar miedos mediante la práctica de roles de adultos.
5. **Relacionarse** con otros niños o adultos cuidadores.
6. Desarrollo de nuevas competencias que son útiles para la confianza y **resiliencia**.
7. Enseña a **trabajar en equipos**, a compartir, a **negociar**, a resolver conflictos, y a defenderse.

---

<sup>39</sup> B. Flinchun. “Early Childhood Movement Programs. Preparing Teachers for Tomorrow”. Journal physical Education, Recreation and Dance. 59(7) 1988 pág. 62-67

<sup>40</sup> Fondo de las Naciones unidas para la infancia (UNICEF). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. New York, 2018.

8. Se practican habilidades de toma de decisiones, descubren sus propias áreas de interés y sus pasiones<sup>41</sup>.

Para concluir el análisis del juego, como parte del desarrollo integral del niño, cabe mencionar que este es un **derecho** reconocido por la Organización de las Naciones Unidas. “[...] *El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzarán por promover el goce de este derecho*” <sup>42</sup>.

A la luz de las definiciones anteriores es posible resumir que el juego, en sí mismo, se caracteriza por ser una actividad libre, gratificante, espontánea y absorbente que constituye parte esencial del desarrollo integral del niño y forma parte de su paquete de derechos. Además, aunque se trata de una actividad placentera fuera de protocolos solemnes y alejado, hasta cierto punto, de la formalidad de la vida cotidiana, conlleva grandes beneficios para su desarrollo, su proceso formativo y su relación con el mundo.

El juego per se, como sugieren las definiciones anteriores, ya apunta hacia ciertas habilidades blandas (cuya definición se analizará más adelante), tales como **la autonomía, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la negociación, la resolución de conflictos, la organización de espacios y tiempos, el desarrollo de**

---

<sup>41</sup> Kenneth R. Ginsburg, The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong ParentChild Bonds .MD, MEd, and the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). Consultado el (25/01/2023) en <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/119/1/182.full.pdf>.

<sup>42</sup> ONU, Declaración de los derechos del niño. 1959

*habilidades interpersonales, la autonomía, el control de emociones, la creatividad, la negociación, la resiliencia*, entre otras.

### **3.2.1.2 GAMIFICACIÓN**

Es importante diferenciar el término “juego” del de “gamificación”, ya que un juego tiene como principal objetivo la diversión pura y llana, mientras que una actividad gamificada persigue un objetivo académico y/o formativo específico y es adicionada con elementos lúdicos.

El término gamificación es un anglicismo y su raíz proviene de la palabra “game”. De esta manera, gamificar significa llevar el juego a ámbitos donde no es común, como la formación, los recursos humanos o el propio desempeño del trabajo.

La ludificación, como también se le denomina, consiste en aprovechar recursos y herramientas propias del “juego” para mejorar la motivación, el rendimiento, la productividad y los resultados académicos, haciendo más significativo el aprendizaje. En este sentido, algunos de los aspectos lúdicos que pueden extenderse a otros sectores, como el de la Educación, son: la participación, la competencia, los desafíos, el trabajo en equipo o las recompensas.<sup>43</sup>

Foncubierta y Rodríguez señalan que la gamificación podría definirse como:

---

<sup>43</sup> Santander Universidades. Ventajas de la gamificación en el aula: qué herramientas utilizar y como aplicarlas. Santander Becas 02 de marzo 2022. Consultado el (26/01/2023) en <https://www.becas-santander.com/es/blog/gamificacion-en-el-aula.html#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20gamificaci%C3%B3n%20es%20un,el%20propio%20desempe%C3%B1o%20del%20trabajo>.



La técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula<sup>44</sup>.

Por lo tanto, la gamificación se entiende como un proceso de incorporación de principios y elementos propios del juego a la secuencia didáctica planeada por el docente, con el objetivo de obtener mejores resultados académicos dados los múltiples beneficios aparejados a esta miscelánea entre juego y academia, como lo pueden ser la motivación extrínseca, el rendimiento, la cooperación, la superación personal, la sana competencia, el aprovechamiento de las TIC, la retroalimentación instantánea y el aumento en la concentración y los periodos de atención sostenida.

### **3.2.1.3 JUEGO DIDÁCTICO**

El producto de combinar el juego con un objetivo académico, mediante la acción de gamificar la planeación docente, se conoce como juego didáctico. Según Chacón (2008) este es:

El juego que posee un objetivo educativo y el cual se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación

---

<sup>44</sup> José Manuel, Foncubierta y Chema Rodríguez. Didáctica de la gamificación en la clase de español, Editorial Edinumen, 2014, consultado el (10/11/22), en [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)

abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador de los contenidos, fomentando el desarrollo de la creatividad. El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área<sup>45</sup>.

El juego didáctico es una forma de fomentar el conocimiento y el desarrollo formativo desde un enfoque lúdico, cuyas bondades van desde atizar el **interés** del niño, fomentar su **creatividad**, mejorar sus capacidades motoras y prepararlo para el **éxito y el fracaso**, hasta mejorar su **autoestima**, excitar su **autoconocimiento** y potenciar sus **habilidades sociales**.

Una vez más, es evidente que a través de la incorporación del juego a la planeación didáctica, se fortalecen habilidades blandas de todo tipo simultáneamente a los objetivos académicos y los conocimientos teórico-técnicos perseguidos por programa.

### **3.2.1.4 VIDEOJUEGOS**

La industria de los videojuegos ha tomado gran relevancia en las últimas décadas, convirtiéndose en una de las más importantes y rentables del entretenimiento. Constituye una realidad cotidiana principalmente para los niños y jóvenes a nivel mundial. Sin embargo, aunque se trata un tema altamente popular, en pocas se

---

<sup>45</sup> Paula, Chacón. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?. Revista Nueva Aula Abierta n° 16, año 5 julio-diciembre 2008.

formulan los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es un videojuego? ¿Qué beneficios, además del entretenimiento, pueden aportar? y ¿Cómo se relacionan los videojuegos con la educación y con el desarrollo de las personas?

Zyda esboza el concepto de videojuego de la siguiente manera: *“Una prueba mental, llevada a cabo frente a una computadora de acuerdo con ciertas reglas, cuyo fin es la diversión o el esparcimiento”*<sup>46</sup>

Por otra parte, Pelegrina del Rio y Tejeiro Salguero señalan que el videojuego se define como:

[...] todo **juego electrónico** con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción a tiempo real del jugador con la máquina, y en el que la acción se desarrolla fundamentalmente sobre un soporte visual (que puede ser la pantalla de una consola, de un ordenador personal, de un televisor, o cualquier otro soporte semejante)<sup>47</sup>.

Para este punto, en que se ya se conoce y se ha asimilado el concepto de “juego” y todos los beneficios que trae consigo para el aprendizaje y desarrollo de habilidades blandas, será muy sencillo comprender que los videojuegos son una de las múltiples modalidades de juego que existen, en este caso, de tipo tecnológico y electrónico y que exportan los mismos beneficios del “juego” en su forma genérica al desarrollo de las personas, pero en un ambiente inmersivo.

---

<sup>46</sup> Michael, Zyda. From visual simulation to virtual reality to games. En computer, vol. 38, n9, USA, 2005. p. 25-32

<sup>47</sup> Manuel, Palegrina del Rio & Ricardo, Salguero. Los videojuegos: Qué son y cómo nos afectan. Barcelona, Editorial Ariel. 2003

### **3.2.1.5 EL VALOR DE LOS VIDEOJUEGOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL Y EL ESTIGMA QUE SE HA CREADO EN TORNO A ELLOS COMO AGENTES DESENCADENANTES DE VIOLENCIA Y ANTAGONISTAS DEL PROCESO FORMATIVO.**

A pesar de que este punto no pertenezca al desarrollo del tema principal de esta investigación, vale la pena hacer un paréntesis y detenernos un momento en el estigma actual que sufren los videojuegos, debido a que, tanto la propuesta de este trabajo de investigación como cualquier otra que relacione videojuegos y Educación, pueden ser blanco de estigma social. Históricamente los videojuegos son asociados al comportamiento antisocial y violento. Se les asigna el rol de antagonistas del proceso formativo de los niños y jóvenes, y una posible relación de sinergia positiva con la Educación pareciera inconcebible.

Sin embargo, en la actualidad existen numerosos estudios fidedignos que refutan la relación que existe entre el comportamiento agresivo y los videojuegos, como factor desencadenante. Algunos de ellos se esmeran por resaltar los beneficios de los videojuegos a nivel cognitivo y de desarrollo de habilidades blandas por sobre toda la negatividad vertida sobre los mismos, por lo que vale la pena hacer una breve mención de ellos. Para una mejor comprensión, fueron resumidos y organizados en un cuadro explicativo (ver anexo 2).

Entre la gran variedad de estudios que refutan la idea de los videojuegos como agentes desencadenantes de violencia, destaca el titulado *“Violent video games engagement*

*is not associated with adolescents' aggressive behaviour*<sup>48</sup>, realizado por Andrew K. Przybylski y Netta Weinstein que, en resumen, demuestran que no existe una relación significativa entre el comportamiento agresivo de niños y adolescentes con el uso de los videojuegos, incluso aquellos que son catalogados como eminentemente violentos. Este estudio realizado en 2018 en una amplia muestra de jóvenes consumidores de videojuegos fue avalado y publicado por The Royal Society, la sociedad científica más antigua e importante del Reino Unido, el cual contradujo la hipótesis de que los videojuegos violentos están relacionados de forma positiva y lineal o parabólica con la evaluación que hicieron los cuidadores primarios sobre un posible aumento en la agresividad de los niños y adolescentes, en otras palabras, no hubo pruebas fehacientes de que existiera un punto crítico de inflexión entre la participación en juegos violentos y el comportamiento agresivo (ver anexo 3).

Otros estudios, como el de Amanda Lenhart publicado por el Pew Research Center con título "Teen, Technology and Friendship"<sup>49</sup> en 2015 aseguran que los videojuegos toman un papel determinante en el desarrollo y conservación de las relaciones sociales entre los jóvenes videojugadores.

Chris Ferguson por su parte, investigador y académico destacado, quien ha realizado numerosos estudios a propósito de los efectos de los videojuegos, deja clara su postura al respecto al afirmar que la mayoría de las preocupaciones y aseveraciones

---

<sup>48</sup> Andrew K. Przybylski and Netta Weinstein. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. The Royal Society Publishing. Consultado en <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.171474> el (13/01/2023)

<sup>49</sup> Amanda Lenhart. *Teen Technology and friendship*. Pew Research Center: Internet Science & Teach. 2015. Consultado en <https://www.pewresearch.org/short-reads/> el (13/01/2023)

negativas hacia esto son exageradas e infundadas. Ferguson, a través de su trabajo de investigación, trata de demostrar que la violencia y la delincuencia no están asociadas al consumo de videojuegos. También cuestiona la idea de que estos sean adictivos, dado que se tiene una idea equivocada y demasiado amplia sobre lo que una “adicción” implica. Por el contrario, Ferguson resalta que los videojuegos, cuando cumplen con ciertas condiciones y los padres y educadores están informados, participan de la elección de los mismos, y son consumidos en un entorno seguro y bajo circunstancias adecuadas (lo que representa la gran mayoría de los casos), estos pueden tener efectos positivos como el desarrollo de habilidades cognitivas y blandas en los videojugadores y les representan una alternativa para escapar al estrés y la ansiedad, reduciendo incluso la incidencia de conductas antisociales y delictivas<sup>50</sup>.

Existen numerosos antecedentes históricos ligados a actos humanos reprochables protagonizados por niños y adolescentes que la conciencia colectiva asocia inmediatamente a los videojuegos. Con frecuencia la crítica, los medios de comunicación, el sector político, el sistema de justicia, los detractores y la sociedad en general, dirigen la mirada hacia los videojuegos para dar una explicación presta, contundente y sencilla de estos como móviles delictivos, y aunque posteriormente surja información relevante y pruebas supervenientes que explican los casos de violencia de manera más profunda, científica, lógica y coherente, en donde los videojuegos toman un rol irrelevante y exonerado de la motivación de la comisión criminal, esta información queda fuera del ojo mediático, quedando los videojuegos

---

<sup>50</sup> Chris J. Ferguson. Clinicians’ attitudes toward video games vary as a function of age, gender, and negative beliefs about youth: a sociology of media research approach. 2015. *Comput. Hum. Behav* (doi: 10.1012/j.chb.2015.06.016) consultado el (13/02/2023)

encasillados en un rol irremediable y permanentemente antagonista en la memoria de la sociedad.

Tal es el caso de Samuel N., un niño de 11 años de Veracruz, México, quien disparó un arma de fuego en contra de su vecino de 10 años porque lo venció en una partida de videojuegos tipo arcadia, causándole la muerte. Por supuesto muy pocas personas se preguntaron lo siguiente: ¿Qué hacía un arma de fuego sobre la mesa de la casa de Samuel N.? ¿Por qué Samuel N. tuvo acceso al arma? ¿Cómo o con qué fines era utilizada el arma de fuego por la familia del menor? ¿Cómo era el entorno y los modelos de comportamiento que guiaban la conducta de Samuel N.? ¿Por qué huyó la familia de Samuel N.? Además, se ignoró casi por completo que la familia de la víctima y los vecinos de la localidad hicieron referencia a que el padre de Samuel N. era una persona agresiva y que en más de una ocasión expuso el arma a la vista para amedrentar a la comunidad. Todo el peso de la culpa, ante los ojos de la sociedad, cayó principalmente en el consumo de los videojuegos por conducto de los titulares de los principales Diarios del País.

Otro caso más es el de Salvador N, quien irrumpió en una Escuela Primaria de Uvalde, Texas el 24 de mayo del 2022 y disparó en contra de 38 personas, terminando con la vida de 19 alumnos y 2 docentes y dejando un saldo de 17 heridos. Más temprano que tarde, la prensa internacional hizo público un comunicado en el que se asociaba el acto delictivo a la inclinación que tenía Salvador N. por los videojuegos Call of Duty<sup>51</sup> y Dead by Daylight<sup>52</sup>. Sin embargo, poco se profundizó en el perfil del victimario y el hecho de

---

<sup>51</sup> Call of Duty [Videojuego]. Los Ángeles, California, USA. Infinity Ward, 2003

<sup>52</sup> Dead by Daylight [Videojuego]. Estocolmo, Suecia. Starbreeze Studios. 2016

que este había sufrido de Bullying por años en el colegio a causa de su tartamudez, su manera de vestir y sus condiciones socioeconómicas, así como que su madre tenía problemas de drogadicción, lo que ocasionaba disputas frecuentes entre ambos y que la relación con sus abuelos, con quienes vivía, era distante y tensa. Tampoco parece ser relevante para la conciencia colectiva el disipar las siguientes interrogantes: ¿Cómo consiguió Salvador N. un rifle AR-15? ¿Por qué se hizo caso omiso a las amenazas de Salvador N. en redes sociales sobre el ataque a la escuela? ¿Por qué decidió Salvador N. atacar justo el colegio en donde realizó sus estudios de Primaria? ¿Cómo se vive la cultura de la violencia y de las armas en Estados Unidos? Ante cuestionamientos tan incómodos y que implican tan alto grado de investigación y análisis, pero sobre todo que parecen impactar intereses políticos, resulta mucho más sencillo verter toda la culpa sobre los videojuegos.

### **3.2.1.6 RECURSO DIDÁCTICO**

Cabe hacer la aclaración sobre la definición de lo que es un recurso didáctico y para ello se resaltaré la diferencia que existe entre este y un material didáctico. Carretero, Coriat y Nieto (1955) citados en Flores, et al. los definen de la siguiente manera:

#### **Recurso didáctico**

*“Se entiende por recurso cualquier material, no diseñado específicamente para el aprendizaje de un concepto o procedimiento determinado, que el Profesor decide incorporar en sus enseñanzas.”*



## **Material didáctico**

*“Se distinguen de los recursos porque, inicialmente, se diseñan con fines educativos (Si bien, en general, un buen material didáctico trasciende de la intención de un uso original y admite variadas aplicaciones; por ello, no hay una raya que delimite claramente qué es un material y qué es un recurso)*

De esta manera, se entiende que un recurso es todo aquel elemento didácticamente adaptado por el docente que se incorpora a la secuencia didáctica para lograr un objetivo académico y/o formativo. Los videojuegos, según la propuesta en esta investigación, son recursos didácticos, al no haber sido creados originalmente con fines educativos, pero los cuales son susceptibles a ser adaptados por el docente para lograr un fin formativo como lo es el desarrollo de habilidades blandas.

### **3.2.2 HABILIDADES BLANDAS**

Como siguiente paso en la redacción de este marco teórico se abordará la segunda variable denominada “habilidades blandas”, intentando establecer una definición y un análisis de estas desde un enfoque formativo.

Para comprender a lo que se refieren las “habilidades blandas” es preciso desmembrar el concepto y definir, en primera instancia, lo que es una “habilidad”. Para ello resulta imprescindible diferenciar el vocablo “habilidad” de los vocablos “capacidad” y “competencia” con los cuales suele ser confundido.

Una capacidad es una facultad natural del ser humano que lo hace funcional para una actividad específica. Las capacidades forman parte de la herencia genética que pasa de una generación a otra y que, a menos de que exista una alteración en la biología del individuo, prácticamente todos los seres humanos tienen las mismas capacidades físicas y mentales como lo es ver, sentir, moverse, pensar, etc.

Por otro lado, las habilidades pertenecen a un segundo nivel de desarrollo del ser humano y representan el dominio de las capacidades y la aplicación de las mismas cuando estas están enfocadas en tareas no natas cuyo origen yace en el aprendizaje, el proceso de socialización y/o enculturación del individuo en su entorno, las cuales no pertenecen al paquete genético predeterminado con el que se nace y, por lo tanto, siempre serán adquiridas y desarrolladas a lo largo de la vida a través de metodología, técnica y práctica. El lenguaje, la lectura y las matemáticas son algunos ejemplos de habilidades.

Las competencias, por decirlo de alguna manera, representan el tercer nivel. Son la evolución y el perfeccionamiento de las habilidades cuando estas son utilizadas para resolver situaciones problemáticas específicas. Las competencias están relacionadas con el desarrollo superior del individuo y el éxito en su entorno.

Al tener clara la definición de “habilidades” y el nivel que estas representan en el desarrollo del individuo, ahora es posible identificarlas como el origen de donde emanan las habilidades blandas y también es posible realizar un análisis exhaustivo de ellas, desde la perspectiva de algunos autores con la finalidad de comprenderlas íntegramente:

El concepto de habilidades blandas es equiparable al concepto de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization, Division of Mental Health (1994), que las define como un conjunto de habilidades socioafectivas necesarias para la interacción con los demás y que le permiten al individuo hacer frente a las demandas diarias y situaciones desafiantes, es decir, lo posibilitan en la toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, comunicación efectiva, reconocimiento de las emociones propias y de los demás y en la construcción de relaciones física y emocionalmente saludables. (World Health Organization, 2003)<sup>53</sup>.

Sin embargo, el concepto de habilidades blandas difiere del de habilidades sociales, pues, aunque generalmente son conceptos que suelen equipararse, es importante clarificar que las habilidades sociales hacen parte de las habilidades blandas, pero estas últimas están conformadas adicionalmente por habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar [...] <sup>54</sup>.

Como refieren Duckworth y Yeager (2015) citados en Rodríguez et al. (2021) desde un enfoque pedagógico...

Las habilidades blandas o *soft skill* son definidas como aquel grupo de destrezas adquiridas por la persona, en este caso del estudiante y docente, y que facilitan la

---

<sup>53</sup> (World Health Organization, 2003 citado en Guerra-Báez, 2019) Sandra Patricia, Guerra-Báez. Una revisión panorámica al entendimiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar e Educativa, vol. 23 e186464, 2019. Consultado el (9/nov/2022) en <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/#B63>

<sup>54</sup> Sandra Patricia, Guerra-Báez. Una revisión panorámica al entendimiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar e Educativa, vol. 23 e186464, 2019. Consultado en <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/#B63> el (9/11/2022)

optimización de su propio desempeño, tanto en el ámbito académico-profesional, laboral, emocional y psicológico como en el ámbito personal <sup>55</sup>.

Otra definición con un enfoque desde el empirismo sugiere que...

Las habilidades blandas hacen referencia a las habilidades no-cognitivas que nos permiten el conocimiento y relación con los demás y con uno mismo, la resolución eficiente y creativa de problemas, reconocer y manejarse a nivel emocional, plantearse objetivos y planificarse para conseguirlos, etc.

Se trata de habilidades que con respecto a las habilidades cognitivas que se centran en la experiencia y adquisición de contenidos, son transversales, es decir, se dan en todos los contextos de la vida y suponen, a grandes rasgos, el modo en que las personas se relacionan con su entorno<sup>56</sup>.

Una última definición, desde el punto de vista de la productividad, indica que *“Las soft skills se pueden definir como las aptitudes sociales, emocionales, resolutivas y de comportamiento que permiten desenvolverse mejor y obtener mejores resultados en cualquier situación”*<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> (Duckworth y Yeager, 2015 citados en Rodríguez et al., 2021) Siu, Rodríguez et al. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y Representaciones, 9(1), e1038. Consultado en <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038> el (9/11/22)

<sup>56</sup> Sara, Sánchis. Habilidades Blandas: qué són, cuáles son y ejemplos. Para psicología-Online, 2020. Consultado en <https://www.psicologia-online.com/habilidades-blandas-que-son-cuales-son-y-ejemplos-5051.html> el (11/11/22)

<sup>57</sup> Javier, Santos. Las soft skills en el emprendimiento. Para infoautónomos.com 2022. Consultado en <https://www.infoautonomos.com/habilidades-directivas/soft-skills-definicion-emprendedores/#:~:text=Las%20soft%20skills%20se%20pueden.trabajo%20m%C3%A1s%20t%C3%ADpicas%20que%20puedas> el (09/11/22)

Después del análisis previo de las definiciones de habilidades blandas, es posible concluir que estas se refieren aquellas destrezas no cognitivas de orden intrapersonal, social y metódico que determinan el nivel de éxito en la relación y comunicación del individuo consigo mismo y con el medio en el que se desenvuelve; y aunque están relacionadas directamente a la personalidad, pueden adquirirse y ejercitarse a través de la práctica y la experiencia como cualquier otra habilidad para lograr su pleno desarrollo.

### **3.2.2.1 CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES BLANDAS**

Resulta imposible determinar un número cierto o una lista finita de habilidades blandas, debido a que estas son rasgos humanos propios de una cultura, una sociedad y del individuo en lo particular. Así mismo, tampoco existe una clasificación universalmente aceptada. Sin embargo, para efectos de esta obra, se utilizará la siguiente categorización.

#### **3.2.2.1.1 HABILIDADES INTRAPERSONALES**

Las habilidades intrapersonales están enfocadas en el individuo y la relación que este guarda consigo mismo, así como con el uso socio-funcional que se le da a este autoconocimiento para optimizar y perfeccionar la relación con el entorno. Esta categoría está basada en el tipo de inteligencia, del mismo nombre, propuesta por Howard Garner en 1983, quien afirma que *“La inteligencia intrapersonal, el séptimo*

*tipo de inteligencia, es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida”<sup>58</sup>.*

Entre las habilidades intrapersonales más destacadas se encuentran el autoconocimiento, la empatía, la resiliencia, la responsabilidad, la motivación, la autodisciplina, el control de emociones, la autorreflexión, la autoconfianza, el pensamiento crítico, la creatividad, el compromiso, el manejo del estrés, el manejo de la crítica y la reacción ante el éxito y el fracaso.

### **3.2.2.1.2 HABILIDADES SOCIALES**

Frecuentemente el término de habilidades sociales suele confundirse con el de habilidades blandas. Sin embargo, como ya se mencionó previamente, las habilidades sociales son sólo un tipo de habilidades blandas.

Las habilidades sociales están relacionadas con el comportamiento del individuo hacia el exterior, es decir, la manera en cómo se relaciona este con los demás y, por lo tanto, están orientadas a mejorar la calidad de esas relaciones.

El trabajo colaborativo, la comunicación, la negociación, la asertividad, la escucha activa, el liderazgo, la sociabilidad, la mediación, el arbitraje y la resolución de conflictos sociales son sólo algunos ejemplos de esta categoría.

---

<sup>58</sup> Howard Gardner. Inteligencias Múltiples-La teoría en la práctica. Barcelona, Editorial Planeta, 1995. Pág. 19

### **3.2.2.1.3 HABILIADES METÓDICAS**

Este tipo de habilidades están mucho más cerca de las habilidades duras, es decir, de los conocimientos técnicos específicos, sin embargo, pueden definirse como un prerrequisito básico para la adquisición de estas. En otras palabras, las habilidades metódicas son competencias procedimentales enfocadas a los procesos, la productividad del sujeto y a la optimización de las tareas.

Entre los ejemplos de habilidades metódicas resaltan la organización, la toma de decisiones, la resolución de problemas, las técnicas de presentación, el uso de la tecnología, la gestión del tiempo y el espacio, la productividad, el pensamiento analítico, la reacción al cambio, la planeación, la orientación de resultados, la multitarea, la jerarquización de tareas y el diseño de estrategias.

### **3.2.3 PARADIGMAS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LA HIPÓTESIS**

Una vez analizadas y comprendidas ambas variables de la problemática y sus circunstancias, es preciso interpretarlas en el contexto pedagógico. Para ello se recurrirá a 4 grandes teorías sobre el aprendizaje, las cuales se complementan entre sí y justifican la propuesta de introducir los videojuegos al proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr el desarrollo de habilidades blandas intrapersonales, sociales y metódicas en la generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México.

### 3.2.3.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDIZAJE SITUADO

La primera teoría en realidad es un binomio conformado por dos paradigmas pedagógicos complementarios entre sí que tienen su origen en el constructivismo y que están íntimamente vinculados a las variables de este proyecto de investigación, ya que constituyen metodologías alternativas que dan sostén a la propuesta realizada por el tesista de introducir los videojuegos al proceso enseñanza-aprendizaje como recurso didáctico alternativo para lograr el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de Primaria.

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo y pedagogo David Ausubel sostiene que este tipo de aprendizaje se diferencia del aprendizaje por repetición en el sentido en que los alumnos pueden, mediante el descubrimiento y/o la recepción de ciertos significados nuevos provistos por su entono, asociar y resignificar la información que tienen previamente a través del análisis y no sólo de la reproducción vacía, logrando así la construcción de su propio conocimiento, el cual será más profundo y duradero, producto de las relaciones recíprocas de condicionamiento de la nueva información y de restructuración de la información previamente adquirida.<sup>59</sup>

Es a bien saber que ciertos videojuegos, a través de la exploración, ofrecen a los videojugadores una serie de retos y desafíos, así como una amplia gama de alternativas para superarlos. También ofrecen la posibilidad de adaptar las propias narrativas e interpretaciones del juego, las cuales surgirán a partir de la

---

<sup>59</sup> David P. Ausubel. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2da ed., México, Trillas. 1983



complementación de estas con experiencias y significados propios del jugador, tanto en el mundo digital como en el mundo real.

Lo anterior, por sí mismo, ya se acerca al concepto de habilidades blandas. Los usuarios de videojuegos, mediante el aprendizaje significativo, desarrollan principalmente habilidades blandas de tipo metódico. A continuación, se cita el ejemplo de “Hogwarts Legacy”<sup>60</sup>, un videojuego RPG de mundo abierto inspirado en el universo de Harry Potter, en donde el usuario es libre de seleccionar las misiones que completará durante su aventura, el momento y el orden para completarlas, el equipo y habilidades que utilizará, y lo más importante, la estrategia que empleará para superarlas. En este videojuego la experiencia y los conocimientos previos que el usuario va generando, al avanzar en la trama y en los niveles, toman un papel protagónico y funcionan como andamios y antecedentes para interpretar y resignificar los futuros retos que ofrece el juego (prueba y error) y seleccionar las estrategias adecuadas para superarlos. Esto le permite desarrollar simultáneamente varias habilidades blandas de tipo metódico como lo son: gestión del tiempo, toma de decisiones, planificación, orientación de resultados y gestión de riesgos, a partir de la construcción de significados y del aprendizaje mismo que ofrece la experiencia en las mecánicas del juego, con el fin último de crear un estilo y experiencia inmersiva totalmente personalizada, en otras palabras, la experiencia del juego no será nunca la misma en un videojugador y en otro.

---

<sup>60</sup> Hogwarts Legacy [Videojuego]. Salt Lake City, USA. Avalanche Software, 2023.

Por otra parte, el aprendizaje situado, trata de reconciliar la realidad con la educación mediante la premisa de que la educación en muchas instituciones escolares de nuestro país está exiliada de la realidad, y parece que ambos conceptos, *educación y realidad*, transitan de manera paralela, sin converger en el proceso formativo de los alumnos. Esto es un grave error, ya que el aprendizaje debería llevarse a cabo bajo un enfoque contextual auténtico y de experiencia práctica, a través de los pilares epistemológicos de la educación “saber ser, “saber hacer” “saber aprender” y “saber convivir”. Esta teoría sobre el aprendizaje tiene su fundamento en la teoría sociocultural de Vygotsky, quien afirma que el desarrollo de una persona y del conocimiento que esta tiene, es producto de la socialización, la actividad, el contexto y la cultura<sup>61</sup>

Los videojuegos pertenecen a la realidad y el contexto cotidiano de los niños y adolescentes. Según el informe publicado por Newzoo, se estima que 2.9 mil millones de personas, un 37% de la población mundial, son usuarios de videojuegos, de las cuales 666 millones son niños y adolescentes videojugadores<sup>62</sup>. Así pues, los videojuegos constituyen una propuesta situada de aprendizaje en dos sentidos. En primer lugar, porque no son un elemento ajeno a la vida de los estudiantes y estos les permite, a través de la acción, la inmersión y la personalización, incidir de manera positiva en la problemática a la que están expuestos, poniendo en práctica las habilidades que con los videojuegos desarrollan. En segundo lugar, porque como mencionan Joyce y Weil en su obra “Modelos de enseñanza”, hay una gran variedad de elementos y situaciones que no es posible replicar en la realidad y para ello existe

---

<sup>61</sup> Lev. S Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. 1995.

<sup>62</sup> Newzoo. Global Games Market Report. The VR & Metaverse Edition. 2021

la “Enseñanza con simulaciones”<sup>63</sup>. Es justo aquí en donde entran los videojuegos, ofreciendo el acceso a esas experiencias valiosas de aprendizaje que en muchas ocasiones es complicado o imposible llevar a la realidad. Videojuegos pertenecientes al género “Simulación” ejemplifican perfectamente esta idea, por mencionar algunos: The Sims<sup>64</sup> (simulación de vida), Truck Simulator<sup>65</sup> (simulación de conducción de vehículos de carga), Farming simulator<sup>66</sup> (simulación de gestión de granjas) y Cities: Skylines<sup>67</sup> (simulación de construcción y gestión de ciudades). Todos ellos constituyen opciones hiperrealistas para lograr principalmente el desarrollo de habilidades blandas de orden metódico. Un ejemplo verídico y comprobado sobre enseñanza con simulaciones es el proyecto que ya los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México realizaron en el año 2021. El videojuego Minecraft, como ya se demostró en la actividad integradora 5 del portafolio de trayectoria formativa, representó una excelente opción para que los alumnos de esta generación pusieran en marcha un proyecto multidisciplinario en donde construyeron un modelo de escuela inclusiva (ver apéndice 5). Obviamente habría resultado imposible que los alumnos construyeran una escuela a escala real para probar sus hipótesis, y la elaboración de una maqueta hubiera representado un gasto en dinero de recursos materiales, que más tardes se tendía que desechar, y una dificultad para que los alumnos trabajaran colaborativamente, dado que el proyecto se llevó a cabo durante el punto más crítico de la pandemia COVID-19. En este proyecto los alumnos, a través de una pantalla en

---

<sup>63</sup> Bruce Joyce y Marsha Weil. *Modelos de Enseñanza*. Madrid, Anaya, 1985.

<sup>64</sup> The Sims [Videojuego] Emeryville, California USA. Maxis, 2000

<sup>65</sup> American Truck Simulator [Videojuego]. Praga, República Checa. SCS Software, 2016.

<sup>66</sup> Farming Simulator [Videojuego]. Schlieren. Suiza, 2008

<sup>67</sup> Cities: Skylines [Videojuego] Tampere, Finlandia, 2015

y bajo un esquema de educación a distancia, desarrollaron habilidades blandas de tipo social, intrapersonal y metódico, como el trabajo colaborativo, la comunicación, la negociación, el liderazgo, la resolución de conflictos, la creatividad, el compromiso, el manejo del estrés, la motivación, la responsabilidad, la organización, la planeación, la reacción al cambio, las técnicas de presentación, el uso de la tecnología, la jerarquización de tareas, la toma de decisiones, entre otras.

De esta manera es indiscutible que el conjunto de ambos modelos de aprendizaje constructivista, el significativo y el situado, son hegemónicos sobre el modelo tradicionalista dado su valor pragmático y vivencial, así como que son más efectivos y atractivos y, por ende, una opción viable para incentivar el desarrollo de habilidades blandas.

### **3.2.3.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Daniel Goleman ha dedicado su vida a desarrollar una teoría sólida sobre la inteligencia emocional. Es posible decir que Goleman, a través de sus obras “Inteligencia Emocional” de 1995 e “Inteligencia Social” de 2006, propone que la inteligencia emocional tiene tanta o más relevancia que la inteligencia cognitiva en el desarrollo y éxito de un individuo y, por consiguiente, en su felicidad. Define la inteligencia emocional como la capacidad de una persona para reconocer, comprender

y gestionar sus propias emociones para después darle el mismo tratamiento a las emociones ajenas y lograr la plena adaptación al entorno<sup>68</sup>.

Goleman propone 4 dimensiones que componen a la inteligencia emocional<sup>69</sup>:

- 1) Autoconciencia: Esta dimensión se refiere a al autoconocimiento, a saber, identificar y comprender las propias emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos y la relación que hay entre ellos, así como las consecuencias que implican.
- 2) Autorregulación: Es el segundo paso y se refiere a como se controlan las emociones y se regulan para definir el comportamiento efectiva y adaptativamente para evitar que las emociones sean quienes tomen el control sobre el individuo. Entre las acciones de autorregulación destacan la resistencia a la tentación, el manejo del estrés, el aplazamiento del deseo, el control de la ira, etc.
- 3) Empatía: Esta dimensión se refiere a comprender las circunstancias y perspectivas de los demás, a partir de las propias. Incluye la capacidad de percibir en los demás las diferencias contextuales de todo tipo y ajustar el comportamiento a estas.

---

<sup>68</sup> Daniel, Goleman. La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Editorial Vergara. 1996

Daniel, Goleman. La inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas. Editorial Kairos. Barcelonz 2006

<sup>69</sup> Aprendemos juntos 2030. Versión Completa. Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Daniel Goleman. 5/11/2018. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo&t=134s> el (27/02/2023).

- 4) **Habilidades sociales:** Se refieren a el establecimiento y procuración de las sanas relaciones interpersonales. La comunicación, la cooperación el liderazgo y la resolución de conflictos son algunos ejemplos. Representan el fin último de la inteligencia emocional como medio para lograr el éxito en el entorno al que el individuo está expuesto.

Es importante hacer mención de que Goleman considera que para logra la plenitud de la inteligencia emocional, es preciso dominar todas las dimensiones, las cuales son perfectamente sujetas a ser aprendidas y desarrolladas como cualquier otra habilidad, ya que no son algo que se tenga, o no se tenga, sino que son perfectibles a través del ejercicio y el tiempo.

Sin lugar a duda, esta teoría sobre inteligencia emocional, más que estar ligada al tema de desarrollo de habilidades blandas, las define y resalta su importancia y carácter emergente, en especial a aquellas de orden intrapersonal, tales como el autoconocimiento, la empatía y la gestión de emociones. Como bien dijo Albert Einstein, *“Conocer a los demás es inteligencia, conocerse a sí mismo es Sabiduría”*.

Pero volviendo al tema de los videojuegos ¿Cómo estos podrían ayudar a los alumnos de Educación Primaria a desarrollar habilidades blandas intrapersonales? La respuesta es más simple de lo que parece. Cualquier videojuego, por sí mismo, ya aporta al desarrollo de habilidades intrapersonales. Sin embargo, en el presente la industria de los videojuegos es tan vasta que prácticamente existe un título para cada tipo de persona, para cada tipo de gusto y para cada tipo de objetivo. El docente tiene la oportunidad de explorar el mundo de los videojuegos y seleccionar cuidadosamente

aquellos que puedan ajustarse al perfil de sus educandos y a sus necesidades pedagógicas particulares para fortalecer sus habilidades intrapersonales. Una vez seleccionados podrá adaptarlos didácticamente, como cualquier otro recurso, para diseñar estrategias propias de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los videojugadores, al ponerse en la piel de un personaje y en situaciones que evocan emociones, son capaces de identificar sus propias emociones y las ajenas. En “Journey”<sup>70</sup> un título de aventura que se centra en el viaje de un personaje a través de un vasto desierto, se pretende hacer que el usuario experimente una amplia gama de emociones en el juego para reflexionar sobre las suyas propias en el mundo real y aprender a procesarlas.

A través de los videojuegos, también es posible desarrollar empatía. Para demostrarlo se cita a “That dragon cancer”<sup>71</sup>, un videojuego independiente creado por una pareja que perdió a su hijo a causa del cáncer cuando sólo tenía 4 años. Desarrollando este videojuego, la pareja vivió y compartió su duelo, de una manera diferente y original. Simultáneamente los videojugadores de “That Dragon Cancer” pueden, a través de la evocación metafórica del juego, identificar y empatizar con las emociones que experimentaron los desarrolladores al perder a su hijo. Otros títulos similares son “Papo y yo”<sup>72</sup> y “Among the sleep”<sup>73</sup>, dos videojuegos cuya temática principal es la violencia intrafamiliar y el alcoholismo, donde las emociones como la desesperación, la soledad y el miedo toman un papel principal en la historia. Por último, para cerrar el

---

<sup>70</sup> Journey [Videojuego]. Los Ángeles, CA, USA. Thatgamecompany, 2012.

<sup>71</sup> That Dragon Cancer [Videojuego]. Numinous Games, 2016.

<sup>72</sup> Papo y Yo [Videojuego]. San Mateo, CA, USA. Sony Computer Entertainment, 2012.

<sup>73</sup> Among the sleep [Videojuego]. Krillbite Studio, 2014.

tema de la empatía, se cita a Hellblade<sup>74</sup>, videojuego cuya protagonista es una guerrera celta que trata de rescatar el alma de su amado y que sufre de esquizofrenia y psicosis. El juego, mediante su trama centrada en la manifestación de la salud mental de la protagonista, trata de hacer comprender al usuario la manera en cómo esta lidia con sus trastornos, alucinaciones y su percepción distorsionada de la realidad para abrirse paso en el entorno que la rodea.

Finalmente, se profundiza en la habilidad del control y gestión de emociones. Los videojuegos ejercitan esta habilidad intrapersonal de muchas maneras. Una de ellas es que nos enseña a aceptar la victoria y la derrota, entendiendo a esta última como parte del proceso de aprendizaje y a ser resilientes para seguir intentando cuando el objetivo es desafiante y se fracasa una y otra vez. Otra manera de aprender control de emociones viene en paquete de 4, la auto reflexión, la autocrítica, la autoconfianza y el manejo del estrés. Este combo de habilidades se pone en práctica cuando se evalúan los resultados de la estrategia de juego, se reflexiona sobre ella, se critica, y se emplea la creatividad para perfeccionarla, convenciéndonos de que es la correcta para lograr el objetivo, y si no lo es, aún se cuenta con el recurso de la resiliencia para enfrentar el fracaso y de la autoconfianza para reevaluar la estrategia y mejorarla aún más. Lo más maravilloso es que todo esto ocurre en un ambiente donde se está aprendiendo a regular los niveles de estrés.

Para ilustrar este rubro no se citará directamente un videojuego, pero sí un hecho contundente que ya pertenece a la historia de los videojuegos: Durante el campeonato

---

<sup>74</sup> Hellblade: Senua's Sacrifice [Videogame]. Cambridge, Inglaterra. Ninja Theory, 2017.



más famoso de videojuegos de lucha EVO 2004, el videojugador profesional Daigo Umehara con la barra de vida de su personaje casi al 0%, logró esquivar y bloquear todos los ataques de su oponente quien aún tenía más del 40% en su barra de vida. Al final consiguió vencerlo, manteniendo la cabeza fría, adelantándose a las intenciones de su rival y prediciendo todos y cada uno de sus movimientos.

En palabras del mismo Daigo...

“Esto lo logré gracias a mi tiempo de respuesta, mi forma de llevar una situación estresante y mi habilidad para sobreponerme a la adversidad. Todas estas habilidades me la han dado los videojuegos, ya que paso mucho más tiempo pensando que jugando, convierto mi forma de jugar en una estrategia como si tratara de resolver un rompecabezas y esto lo hago mientras camino”

### **3.2.3.3 CONSTRUCCIONISMO**

Esta teoría del aprendizaje, propuesta por Seymour Papert en 1980, retoma de alguna manera los principios del constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje situado, pero los adereza con un nuevo ingrediente, el uso de la tecnología. Papert afirma que la mejor manera de construir el aprendizaje es mediante la acción y la interacción a través del uso de la tecnología, por lo que desarrolló una suerte de

lenguaje de programación denominado “Logos” para incentivar a los niños a la construcción interactiva mediante la programación.<sup>75</sup>

Papert en otra de sus obras de nombre “La Máquina de los niños: Replantearse la Escuela en la Era de los ordenadores” habla en específico de los videojuegos defendiendo su uso y aplicación con fines didácticos y académicos, al igual que otras tecnologías. Expone que los estudiantes se sienten motivados y enganchados al aprendizaje cuando hay un videojuego de por medio y destaca el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad. Además, demuestra que con su lenguaje de programación “Logos” los niños pueden ser capaces de crear sus propios videojuegos e interactuar con sus pares en un ambiente agradable, atractivo y eficaz, donde se vive la colaboración, la comunicación y la toma de decisiones<sup>76</sup>. Papert no las menciona con ese nombre, pero con la justificación de su obra obviamente hace referencia a habilidades blandas.

El propio “Logos”, creado por Papert en los 60’s, es un ejemplo de herramienta, plataforma, sistema de creación de videojuegos, videojuego de construcción de mundos, lenguaje de programación, o como se prefiera llamarle, que entre sus objetivos destacaba el dar rienda suelta a la creatividad de los niños para desarrollar sus propios videojuegos. No obstante, en la actualidad existen múltiples plataformas de creación de videojuegos que aprovechan las nuevas tecnologías para incentivar a los usuarios a dar el siguiente paso y convertirse en desarrolladores amateurs de sus

---

<sup>75</sup> Seymour Papert. Desafío a la mente: Computadoras y educación. 2da Edición. Ediciones Galápagos, Buenos Aires, 1982

<sup>76</sup> Seymour Papert. La Máquina de los niños: Replantearse la Educación en la Era de los Ordenadores. Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.

propios materiales videojugables, sin limitarlos a sólo adoptar un rol pasivo de ser consumidores del contenido ya creado por las grandes desarrolladoras, sino a crear el propio. Entre los ejemplos más destacados resaltan a la vista plataformas como Roblox Studio<sup>77</sup>, Dreams<sup>78</sup>, Mario Maker<sup>79</sup> y Little Big Planet<sup>80</sup>, los cuales ofrecen a los usuarios la posibilidad de dar el salto hacia el desarrollo de videojuegos, ofreciendo un motor gráfico sencillo, pero a la vez poderoso, una casi infinita variedad de herramientas y elementos de diseño de niveles y un lenguaje de programación accesible, al alcance incluso de los más jóvenes. Además, este tipo de videojuegos ofrece la posibilidad de jugar el producto creado dentro de la misma plataforma y compartirlo con la “Comunidad Gamer”.

En definitiva, los videojuegos encajan perfectamente en la teoría del constructivismo de Papert al estar tan cercanamente enlazados a los conceptos que componen el eje rector de esta teoría como lo son “tecnología”, “computadoras”, “niños”, “programación”, “desarrollo de habilidades” “acción”, “interacción” “construcción” y “aprendizaje”.

### **3.2.3.4 CONECTIVISMO**

El conectivismo es una teoría ecléctica del aprendizaje y la construcción del conocimiento desarrollada por el Dr. George Siemens, la cual tienen como fundamento

---

<sup>77</sup> Roblox Studio [Videojuego]. San Mateo, California, USA. Roblox Corporation, 2006.

<sup>78</sup> Dreams [Videojuego]. Gilford, Surrey, Inglaterra. Media Molecule, 2020.

<sup>79</sup> Mario Maker [Videojuego]. Kioto, Japón. Nintendo, 2015.

<sup>80</sup> Little Big Planet [Videojuego] Gilford, Surrey, Inglaterra. Media Molecule, 2008.

central la crítica a los modelos conductistas, cognitivistas y constructivistas, pero a la vez reconciliándose con ellos, tomando elementos de cada uno de estos para desarrollar un modelo nuevo de aprendizaje, el cual se adapte y satisfaga las necesidades de una sociedad contemporánea, dinámica e interconectada<sup>81</sup>.

A pesar de la crítica a las teorías clásicas del conocimiento, también existe una línea conciliatoria donde se establecen semejanzas entre el conductismo, el constructivismo y el cognitismo con la teoría del conectivismo.

- El objetivismo (similar al conductismo) establece que la realidad es externa y es objetiva, y el conocimiento es adquirido a través de experiencias y estímulos, el cual es medible y evaluable.
- El pragmatismo (similar al cognitismo) establece que la realidad es interpretada, y el conocimiento es adquirible y es negociado a través de la experiencia y el pensamiento.
- El interpretativismo (similar al constructivismo) establece que la realidad es interna, y el conocimiento es construido.

El conectivismo propone que el conocimiento ya no puede ser concebido como individual y exclusivo del ser humano, sino que la inteligencia puede alojarse en la interacción (a la que denomina “red”) entre seres humanos, ideas, y dispositivos electrónicos (a los que llama “nodos”) bajo el argumento de que el conocimiento es dinámico y tendiente a la obsolescencia, por lo que los modelos de transmisión llana y

---

<sup>81</sup> George, Siemens. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. 2004.

los modelos individuales constructivistas resultan ineficientes para emparejar el aprendizaje y la internalización del conocimiento a la velocidad en que este cambia<sup>82</sup>.

Siemens argumenta que la educación debe ser más relevante para la sociedad, y que es preciso transitar de la era de la replicación del conocimiento a la de la creatividad y la innovación, con el objetivo de realinear los modelos educativos a los modelos económicos a través de lo que él llama “Economía del conocimiento” y la relación de supremacía que esta tiene con respecto al trabajo físico. Asegura que hay mejores resultados cuando el modelo evoluciona de la simple capacitación técnica a la apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la vida<sup>83</sup>.

El fin último de la educación, según Siemens, debe ser la globalización del conocimiento y el cambio sistémico en cadena a través del uso de la tecnología y la conectividad, primero de los enfoques del aprendizaje, después de las estructuras del conocimiento y finalmente de los modelos económicos. Para esto, los docentes deben abandonar la idea de que son dueños del proceso y los espacios de aprendizaje, por el contrario, deben enseñar a sus alumnos a investigar, discriminar, clasificar, analizar, sintetizar y aplicar la información. La sustitución del tradicional currículo prediseñado, por la digitalización y trabajo de unidades de competencias, a través de desarrollo de habilidades, es en definitiva la respuesta. En otras palabras, Siemens se pregunta: ¿De qué sirve tener la información, sino se sabe qué hacer con ella?<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> George, Siemens. Idem

<sup>83</sup> Fundación Telefónica Movistar Perú. *George Siemens-Conectivismo -Lima, 2012*. 30 de noviembre de 2012. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=s77NwWkVth8> el (17/02/2023)

<sup>84</sup> Fundación Telefónica Movistar Perú. Idem.

Así pues, Siemens establece los retos de la educación para el futuro próximo:

- Comunicación
- Socialización
- Inclusión
- Aprendizaje equitativo
- La hegemonía de la red sobre el individuo
- Incentivar la creatividad y la innovación
- El replanteamiento y flexibilización del currículo

El conectivismo está apuntalado por dos conceptos vanguardistas relacionados a la Educación en nuestros tiempos: En primer lugar, La Educación Postmoderna, que se define como un enfoque pedagógico que cuestiona la idea de una verdad única y absoluta y está centrado en la complejidad y la diversidad, dejando de lado la homogenización y estandarización de la educación. El pensamiento crítico y autónomo, así como la creatividad y el desarrollo de habilidades son conceptos clave asociados a este Modelo Educativo, considerados imprescindibles para enfrentar el embrollado mundo postmoderno y los desafíos del siglo XXI. En segundo lugar, La Educación 3.0 que, en resumen, es un enfoque educativo que pretende la incorporación efectiva de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje para lograr la igualdad de oportunidades y el desarrollo de habilidades que serán altamente valoradas en el futuro próximo por la sociedad. Fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y analítico y la colaboración mediante la interacción digital.

Como ya se ha analizado a lo largo de este trabajo de investigación y en relación con las otras teorías del aprendizaje citadas en este capítulo, los videojuegos coadyuvan el desarrollo de habilidades blandas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la colaboración, entre muchas más.

Al trasluz del axioma del conectivismo, los videojuegos representan un espacio de aprendizaje perfectamente viable para el desarrollo de esas habilidades a las que tácitamente se refiere Siemens. La creatividad e innovación, la socialización y la colaboración, y el tratamiento de la información constituyen los 3 pilares principales del conectivismo. Estos mismos pilares se ven reflejados en la propuesta central de esta tesina con opción trayecto formativo de incorporar los videojuegos, como recurso alternativo, al proceso enseñanza-aprendizaje para lograr en los alumnos de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman el pleno desarrollo de habilidades blandas.

Para ejemplificar la correspondencia existente entre los videojuegos, el desarrollo de habilidades blandas y la teoría del conectivismo, se citan algunos videojuegos, los cuales se equiparán a los 3 pilares antes mencionados:

1) **Creatividad e innovación en la planeación estratégica:** Aquí salen a relucir videojuegos de acción-estrategia como las sagas Age of Empires<sup>85</sup>, Warcraft<sup>86</sup> y Starcraft<sup>87</sup>, en donde los videojugadores pueden personalizar su experiencia de juego, creando civilizaciones y combatiendo contra otros jugadores o contra la inteligencia

---

<sup>85</sup> Age of Empires [Videojuego]. Dallas, Texas, USA. Ensemble Studios, 1997

<sup>86</sup> Warcraft [Videojuego]. Irvine, California, USA. Blizzard Entertainment, 1994

<sup>87</sup> Rise of Nations [Videojuego] Timoniu, Maryland, USA. Big Huge Games, 2003

artificial, ya que las mecánicas de juego no son lineales y se adaptan al estilo y toma de decisiones de cada usuario. Otro género que ilustra este pilar es el de videojuegos de simulación, en donde los jugadores ejercitarán habilidades de planeación de estrategias, toma de decisiones, pensamiento crítico, gestión de recursos, multitarea y autoconocimiento de debilidades y fortalezas, las cuales le permitirán desarrollar su creatividad e innovar dentro de su experiencia inmersiva.

2) **La colaboración mediante la socialización:** La mayoría de los videojuegos ahora tienen la opción de multijugador local o en línea. La era del videojuego en solitario o en paralelo ya no es congruente a la época actual. El grueso de la comunidad Gamer opta por la experiencia cooperativa. Por esta razón videojuegos como Fornite: Battle Royal<sup>88</sup>, League of Legends<sup>89</sup>, Minecraft<sup>90</sup> y Fall Guys<sup>91</sup> encabezan la lista de los más populares. Los videojuegos multijugador son verdaderas redes de conexión, socialización y trabajo colaborativo para lograr fines comunes que conectan a individuos entre sí y cuyas relaciones de amistad, solidaridad y hermandad en muchas ocasiones sobrepasan la barrera del mundo digital y penetran al mundo real. Cabe citar el caso de “It Takes two”<sup>92</sup>, un videojuego cooperativo local, el cual no puede jugarse en solitario y tiene como trama principal la crisis matrimonial y el divorcio. Fue catalogado como el juego del año en 2021 y dadas sus mecánicas cooperativas,

---

<sup>88</sup> Fornite: Battle Royal [Videojuego]. Carolina del Norte, USA. Epic Games, 2017.

<sup>89</sup> League of Legends [Videojuego]. Los Ángeles CA, USA. Riot Games, 2009.

<sup>90</sup> Minecraft [Videojuego]. Estocolmo, Suecia. Mojang Studios, 2011.

<sup>91</sup> Fall Guys [Videojuego]. Londres, Inglaterra. Mediatonic, 2020

<sup>92</sup> It Takes Two [Videojuego]. San Mateo, California, USA. Electronic Arts, 2021.



algunos expertos afirmaron que jugar este videojuego equivalía a varias horas de terapia de pareja.

Por otro lado, existen numerosas redes sociales como Discord y Twitch cuyo propósito principal y originario es el “Gaming”. Obviamente, este atributo de los videojuegos y la pertinencia de su introducción en el aula debe ser cuidadosamente evaluada, guiada y retroalimentada por padres y educadores, especialmente con el público más joven. Para los alumnos en edad escolar, lo más viable sería generar redes sociales privadas con carácter de temporales, con el fin de llevar a cabo proyectos específicos y estrictamente supervisadas por la escuela, el docente a cargo y los padres de familia.

3) **El tratamiento de la información:** Existe un género de videojuegos llamado “Aventura Gráfica”. Este género tiene la particularidad de combinar cinematografía y elementos de los videojuegos, ofreciendo al videojugador desafíos, a manera de acertijos, en situaciones complejas que involucran el pensamiento lateral<sup>93</sup> para resolverlos. Es como si fueran películas interactivas, en donde la toma de decisiones, a partir de la narrativa, es la clave de la jugabilidad. La experiencia es aún más inmersiva que en otros géneros, debido a que el usuario debe conectar íntimamente con los personajes y con las situaciones presentadas, a través de sus emociones, sus valores, actitudes y sobre todo sus decisiones. Hablando precisamente de la toma de decisiones, esta se desarrolla desde la información obtenida y el tratamiento que se da durante la aventura. La investigación, selección, análisis, síntesis y aplicación de la información constituyen la línea principal para tomar decisiones en el juego, las cuales

---

<sup>93</sup> Ver nota 11

tendrán consecuencias e implicaciones individuales para cada jugador en la historia principal. Estos videojuegos tienen incluso varios finales alternativos, a los cuales se llega en aras de las decisiones tomadas durante el arco narrativo. Algunos ejemplos de este género son Heavy Rain<sup>94</sup>, Detroit: Become human<sup>95</sup> y Beyond: Dos almas<sup>96</sup>.

### **3.3 LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO DIDÁCTICO ALTERNATIVO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS.**

Tras el análisis detallado y exhaustivo del marco teórico de este trabajo de investigación expuesto en este capítulo y la descripción del perfil del campo de acción y la población estudiada presente en el capítulo anterior, el tesista ahora bosqueja su propuesta en este apartado, justificando la viabilidad de su hipótesis mediante razonamientos concretos.

El Colegio Europeo de México se encuentra en un dilema educativo. Dado su modelo académico constructivista-humanista y al auto percibirse como una institución educativa de vanguardia, es preciso innovar en materia de estrategias de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que estas se ajusten a las exigencias del mundo globalizado.

---

<sup>94</sup> Heavy Rain [Videojuego]. Paris, Francia. Quantic Dreams, 2010.

<sup>95</sup> Detroit: Become Human [Videojuego]. Paris, Francia. Quantic Dreams, 2018.

<sup>96</sup> Beyond: Two Souls [Videojuegos]. Paris, Francia. Quantic Dreams, 2013.

Pese a que el desarrollo de habilidades blandas representa una prioridad en los programas de estudio vigentes en el Colegio Europeo de México, que en este caso son “Aprendizajes clave 2017”, proporcionado por la Secretaría de Educación Pública y UNOi, programa bicultural de Educación Primaria adoptado complementariamente por la institución, el colegio aún no cuenta con un programa definido de implementación en ese campo formativo. Ambos programas coinciden en la imperiosa necesidad de que la Educación Primaria esté enfocada en el desarrollo integral de los educandos para lograr su desenvolvimiento exitoso en la sociedad y la formación precisa para enfrentar las exigencias el nuevo mundo, a través de habilidades como el autocontrol, la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de problemas, la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico <sup>97 98</sup>.

El uso de videojuegos para incidir transversalmente en el desarrollo de habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman se ha convertido en una opción viable dado el propio Modelo Educativo institucional, el perfil de su población, las características y necesidades particulares de la generación, la disponibilidad de los sujetos de estudio, los recursos con los que cuenta y la filosofía de la Comunidad Educativa.

Trayendo de vuelta los 2 desafíos de la Educación Postmoderna, aterrizados en la problemática identificada en el Colegio Europeo de México para este proyecto de investigación, esta propuesta responde a ellos de la siguiente manera:

---

<sup>97</sup> Secretaría de Educación Pública. Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México 2017.

<sup>98</sup> UNOi. 8 beneficios UNOi. Consultado en <https://unoi.com.mx/directores/#> el (24/Abril/2023)

El primer desafío de la Educación Posmoderna planteado es la resemantización del concepto de educación con un enfoque fuera del tradicionalismo y centrado en el desarrollo de competencias en forma de habilidades duras, habilidades blandas, actitudes y valores. En este sentido, los videojuegos son una oportunidad cercana, interesante, atractiva y motivadora para aprender, desarrollar y fortalecer habilidades blandas intrapersonales, sociales y metódicas, desde una educación significativa, situada y constructora, basada en la acción, la conectividad entre personas y dispositivos, el trabajo colaborativo y la inteligencia emocional.

El segundo desafío es la introducción de la tecnología en el aula como un elemento alternativo para fines académicos e instructivos. Respondiendo a esto, los videojuegos son una herramienta tecnológica que se puede utilizar para incentivar a los alumnos a crear experiencias significativas y complementar el aprendizaje. Todo depende de la función docente de adaptar los videojuegos didácticamente, como adapta cualquier otro recurso con el objetivo de introducirlo al proceso enseñanza-aprendizaje. Al hacerlo, los videojuegos toman el rol de una actividad gamificada, lo que ayuda a que los alumnos cambien su percepción sobre ellos y sobre la tecnología en general, pasando de asociarlos exclusivamente al entretenimiento a percibirlos como coadyuvantes de su aprendizaje y su formación.

Bajo esta premisa, se propone un programa piloto que involucre una selección de videojuegos a discreción del docente, que se alineen con los objetivos de aprendizaje de la institución y con su currículo oculto, la cual esté aprobada por el colegio y la Comunidad Educativa. El programa piloto también deberá incluir una capacitación

docente en educación constructorista, enfocada en el uso didáctico de los videojuegos en lo general y en lo específico para potenciar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos.

Finalmente, se evaluará el impacto del programa piloto en el desarrollo de habilidades blandas de los alumnos de 3º de primaria. La evaluación incluirá medidas de habilidades blandas antes y después del programa piloto, así como las percepciones y retroalimentación de estudiantes y docentes sobre la efectividad de los videojuegos como herramientas educativas para desarrollarlas.

En el Colegio Europeo de México, esta propuesta piloto demuestra la interdependencia entre el uso de herramientas tecnológicas mediante videojuegos como recursos didácticos y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de Primaria.

Una ventaja de esta propuesta es que ya se llevó a cabo informalmente. En 2021, los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México utilizaron Minecraft para diseñar una escuela inclusiva con la infraestructura necesaria para el desarrollo integral de alumnos con discapacidad (ver apéndice 5). Este proyecto, creado y dirigido por el tesista, fue la fuente de inspiración principal para este trabajo de investigación. En el futuro, se podría retomar o implementar otro proyecto similar, respaldado por esta investigación y protocolizado formalmente como proyecto piloto para demostrar los resultados en el desarrollo de habilidades blandas.

## **CAPÍTULO 4**

### **REFLEXIÓN FINAL**

Este capítulo tiene por objetivo el realizar una reflexión final sobre la relación que la práctica profesional del tesista y este proyecto de investigación guardan con las actividades integradoras que conformaron su portafolio de trayecto formativo de la Licenciatura en Educación Primaria.

En la primera sección de este capítulo se enuncian de nuevo las cinco actividades integradoras incorporadas al portafolio y se hace mención del módulo y el bloque del programa de estudios de la licenciatura al que pertenecen. Además, se intenta justificar su elección por sobre las demás actividades integradoras desarrolladas para acreditar el plan de estudios. En la segunda sección se describe cada una de las actividades integradoras seleccionadas en el marco de la vida profesional del tesista. En la tercera sección se esboza el desarrollo de las actividades integradoras y la relación de este con la comprobación de la hipótesis planteada en la problemática de esta tesina con opción trayecto formativo, además se hace referencia a la manera en que dichas actividades integradoras sustentan la propuesta central para darle solución a la problemática. La cuarta sección está dedicada a relatar el nuevo sentido que el tesista le otorga a su práctica docente a partir de este proyecto de investigación y a su experiencia, atendiendo la problemática trazada. En la quinta sección se narra la

resignificación de la práctica educativa del tesista al egresar de la Licenciatura en Educación Primaria y los cambios más significativos que, desde ahora, acompañan su rol y su quehacer docente. En sexta y última sección de este capítulo se reseña brevemente la modificación que sufrió el “Yo interno docente” del tesista al haber concluido sus estudios superiores de licenciatura en el área de la Educación Primaria.

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE DEL TESISTA.**

Todas y cada una de las actividades integradoras seleccionadas para la construcción del portafolio de evidencias están relacionadas a la práctica profesional cotidiana del tesista y a su formación docente inicial y continua, ya que este tuvo la gran fortuna de realizar sus estudios de la Licenciatura en Educación Primaria durante su ejercicio docente y, por lo tanto, su propia práctica docente fue musa en la construcción de las actividades integradoras. Esto representa una gran ventaja, ya que todas las actividades realizadas durante el estudio de la licenciatura estuvieron alejadas del prejuicio hipotético profesional, es decir, no fueron producto de la ficción o la imaginación del tesista, sino de su contexto y su experiencia.

#### **4.1.1 LA INCLUSIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

Esta actividad sienta las bases de la teoría del conectivismo de George Siemens haciendo una crítica y, a la vez, reconciliándose con las teorías clásicas del aprendizaje, tales como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Destaca el papel y el valor del aprendizaje colectivo y las redes de conexión entre seres humanos y dispositivos electrónicos, así como la valía de las meta-habilidades por sobre el conocimiento mismo.

A pesar de que la formación académica del tesista siempre se ha desarrollado sobre la línea del tradicionalismo educativo, lo cierto es que este, perteneciente a la generación “Millennial”, hace grandes esfuerzos para no impartir su cátedra de ese modo y ha aprendido a utilizar la tecnología como un recurso y un vehículo para el aprendizaje de sus alumnos. Estos últimos ya pertenecen a otra generación, la generación “Zentennial”, es decir, son nativos de la tecnología. Ellos nacieron ya en un mundo digital e interconectado y no fue necesario aprender a adaptarse a él, como fue el caso de la generación anterior, simplemente no conocen otra realidad, ya que no estuvieron presentes en la transición entre el viejo mundo y el mundo interconectado. Por lo anterior, el tesista, al igual que los profesores que imparten cátedra a esta generación, tienen la gran tarea de formar a los niños y jóvenes en aras de la era digital.

El tesista, en su formación como docente, ha aprendido a apreciar que es indispensable esforzarse por incluir en la planeación didáctica recursos que involucren



la conectividad y el uso de la tecnología. Afortunadamente la era postmoderna ofrece la oportunidad de una escuela de vanguardia, como lo es el Colegio Europeo de México, cuyo Modelo Educativo está íntimamente ligado al conectivismo. Los docentes de esta institución tienen la encomienda de planear con base en los modelos SAMR<sup>99</sup> (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) y TPACK<sup>100</sup> (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) cuyos principios están vinculados a la resignificación postmodernista del proceso enseñanza-aprendizaje (ver apéndice 1).

Este modelo alternativo de planeación didáctica le ha permitido al tesista crear situaciones de aprendizaje para los alumnos que los motivan a seguir aprendiendo y los guíen en el desarrollo de meta-habilidades, tales como búsqueda, selección, análisis y conexión de la información.

#### **4.1.2 LA RELACION CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD EN EL MARCO DE LA ÉTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

El Colegio Europeo de México RS privilegia la ciencia y la tecnología como recursos y vehículos de aprendizaje. Participa en varios encuentros nacionales e internacionales con ferias de ciencias, ferias de emprendedores y proyectos de índole científico y tecnológico. Las clases impartidas están planeadas con base en un esquema tripartita que triangula la pedagogía, la academia y la tecnología, por lo tanto, el tesista y los demás docentes de este colegio se esfuerzan por crear situaciones didáctica que

---

<sup>99</sup> Ver nota 12

<sup>100</sup> Ver nota 13

promuevan el uso de la tecnología como elemento enriquecedor y facilitador del aprendizaje.

Es posible citar varios ejemplos al respecto. El primero es la inclusión de las ciencias en el programa de estudio, el uso de los laboratorios, la introducción de tabletas digitales para eliminar el uso del papel, las plataformas principales y accesorias que se utilizan como ambientes de aprendizaje, el uso de aulas inmersivas para impartir clases híbridas, redes sociales para socializar las evidencias, la clase de maker y coding que reciben los alumnos como contenido extracurricular, entre muchos otros.

Todo lo anterior mencionado se lleva a cabo en el marco de la ética, el tesista no solo se preocupa por formar a sus alumnos en conocimientos y habilidades, sino también en valores y actitudes, y trabaja día a día para enseñarlos a discernir entre lo correcto y lo incorrecto. Existen protocolos de actuación ante conflictos, se privilegia la negociación, la mediación y el arbitraje. Los alumnos y los docentes reciben constante capacitación por parte de la institución en temas de seguridad en internet, uso responsable de TIC, sexualidad, etc.

Otro ejemplo sobresaliente de cómo se vive la relación ética de la ciencia, la tecnología y la sociedad en la práctica docente del tesista es el aprendizaje basado en retos, en el cual muchos de los proyectos van encaminados a los procesos científicos y desarrollo de tecnologías para lograr la sustentabilidad y cuidado del medio ambiente. Se han realizado proyectos tales como huertos verticales, mariposarios, reciclaje y tratamiento de aguas. En este tipo de proyectos se logra concienciar a los alumnos sobre la importancia del cuidado del planeta para que a su vez hagan campañas de

sensibilización al exterior y desarrollen tecnología para contribuir a dar solución a la problemática.

#### **4.1.3 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL APRENDIZAJE SITUADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.**

El aprendizaje significativo y el aprendizaje situado fueron teorías relevantes en la formación profesional del tesista y tuvieron gran impacto en la transformación de su práctica. Ambas teorías forman parte del Modelo Educativo del Colegio Europeo de México y, por ende, de su vida profesional. La institución se ha esforzado por capacitar a su plantilla docente en metodologías constructivistas que guíen a los docentes en la creación de ambientes de aprendizaje óptimos, en términos de efectividad y significancia, con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje en los alumnos.

El tesista está consciente de los beneficios de la implementación de estos tipos de aprendizaje y de la importancia de la incorporación del estudio profundo de estas y otras metodologías en la ruta de mejora continua a nivel personal e institucional, con el objetivo de garantizar las buenas prácticas de aprendizaje que sean congruentes a la postmodernidad educativa.

El aprendizaje significativo, por un lado, versa sobre las conexiones que los educandos establecen entre la nueva información y los conocimientos previos con alto significado a nivel personal. Por otro lado, el aprendizaje situado garantiza su efectividad cuando las prácticas de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo dentro de un contexto real y

significativo para el alumno, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje concretas y relevantes por sobre conceptos abstractos, ajenos e hipotéticos.

Bajo la premisa de estos dos enfoques pedagógicos, la formación y experiencia docente del tesista le han hecho dar un sesgo a su quehacer formativo hacia el enfoque de la Educación Postmoderna, en donde es consciente que la efectividad del aprendizaje tiene una relación directamente proporcional al desarrollo de habilidades para la vida, el diálogo y la colaboración, de tal suerte que su práctica como profesional de la Educación cada vez se aleja un poco más del paradigma moderno de la Educación y del tradicionalismo.

#### **4.1.4 EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ALTERNATIVA TRANSVERSAL EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS**

El tesista, como profesional docente en la era postmoderna de la educación, tiene un rol de mediador pedagógico, cuya principal función es la de crear situaciones de aprendizaje que modifiquen cognitivamente al alumno y garanticen que logre los aprendizajes esperados del programa en el marco de la integralidad. No obstante, la necesidad paralela de coadyuvar el desarrollo de habilidades sociales toma un papel relevante en la relación que guarda el clima áulico con el proceso formativo de aprendizaje. Después de todo, el clima escolar tiene un impacto directo en la gestión del aprendizaje.

El currículo oculto, en un ambiente de aprendizaje transversal y situado, es la materia prima del desarrollo de habilidades sociales en los alumnos, ya que este contiene, dependiendo de cada institución, una serie de preceptos, principios, normas sociales, creencias y costumbres que determinarán la adquisición de habilidades sociales en toda la Comunidad Educativa.

El tesista está convencido, por experiencia propia, de que el juego didáctico podría devenir en el escenario perfecto para desarrollar habilidades blandas en general y habilidades sociales en lo específico, ya que ha sido testigo en su propia aula que, mediante actividades gamificadas, los alumnos pueden sentirse más identificados y enganchados al currículo manifiesto, esto, debido a que el juego es parte de su contexto cotidiano. Además, en este ambiente natural de comportamiento el docente puede evaluar, retroalimentar y ofrecer a sus alumnos estrategias para desarrollar habilidades sociales como la comunicación asertiva, el liderazgo, el trabajo colaborativo y la empatía.

#### **4.1.5 PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL DISEÑO DE INSTALACIONES CON MEDIOS DE ACCESIBILIDAD EN EL VIDEOJUEGO “MINECRAFT”**

Como ya se ha mencionado en varias ocasiones en este capítulo, la práctica docente del tesista está altamente influida por el Modelo Educativo del colegio para el cual presta sus servicios profesionales, por lo que el juego y el uso de la tecnología con

fines didácticos constituyen el día a día en su aula, por un lado, porque es parte de la filosofía del colegio y por otro lado porque el tesista está plenamente convencido de que el juego es parte sustancial del niño y de su realidad, además de que conlleva grandes beneficios para su proceso académico-formativo.

Esta actividad integradora representa una alícuota del ejercicio profesional del tesista. Si bien, en la generalidad de su práctica docente, utiliza elementos de todos los Modelos Educativos como el conductismo, el constructivismo y el humanismo, el grueso de su planeación didáctica yace sobre metodologías construccionistas, en donde la acción del alumno y la construcción de su propio conocimiento son privilegiados y constituyen el eje rector de su praxis.

Este proyecto en específico, basado en la metodología del proyecto Roma y Reggio Emilia, representa una valiosa experiencia práctica para el tesista, dado que al diseñarlo, planearlo, implementarlo, dirigirlo, y retroalimentarlo, le fue posible concluir que es perfectamente viable el abordar transversalmente el currículo desde un enfoque multidisciplinario y desarrollar simultáneamente una gran variedad de habilidades duras y blandas, tomando como recurso didáctico alternativo un elemento perteneciente a la realidad y los intereses de los educandos, como lo es un videojuego.

## **4.2 EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y CÓMO CONTRIBUYERON A LA RESOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA.**

El portafolio de trayectoria formativa, conformado por las actividades integradoras, previamente descritas, coadyuvó la construcción de los cimientos teóricos y metodológicos de este proyecto de investigación, sentando sus bases, delimitando sus alcances y determinando su enfoque a partir de la problemática planteada sobre la necesidad de buscar alternativas pedagógicas de corte constructorista para lograr el desarrollo efectivo y transversal de las habilidades blandas en los alumnos a cargo del tesista. El aporte de cada una de las actividades integradoras para la solución de la problemática y la comprobación de la hipótesis del tesista se detalla a continuación:

### **Actividad integradora 1 “La inclusión del conectivismo en la práctica docente”:**

El Dr. George Siemens es un defensor del conectivismo, una teoría del aprendizaje que se basa en la idea de que el conocimiento es un producto de las interacciones y las conexiones entre los individuos y la información. Según Siemens, el aprendizaje se produce a través de la exploración, la experimentación y la conexión con otros individuos y conocimientos.

La teoría de Siemens puede equipararse al uso de los videojuegos, ya que estos devienen en un recurso pedagógico valioso porque hacen posible la conexión de los estudiantes, en su papel de videojugadores, con dispositivos electrónicos que propician el intercambio de información (consolas, teléfonos inteligentes, tabletas,

computadoras) y/o con otros seres humanos, desarrollando habilidades blandas, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la colaboración y la comunicación, en un entorno seguro y controlado a través de la experimentación, la formación y conexión de redes, la exploración y la participación activa. Los videojuegos también ofrecen una experiencia de aprendizaje inmersiva y motivadora que fomenta la participación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje.

Además, los videojuegos pueden utilizarse para enseñar habilidades blandas en una variedad de contextos y disciplinas, incluyendo la resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones bajo presión y la solución de problemas complejos. Los videojuegos también permiten a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en situaciones simuladas y recibir retroalimentación inmediata sobre su desempeño.

**La Actividad Integradora 2 “La relación ciencia, tecnología y sociedad en el marco de la ética de la comunidad educativa”:** El movimiento Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ética (CTSE) defiende la idea de que la educación debe ser un proceso integral que fomente el desarrollo de habilidades blandas y la comprensión de las implicaciones sociales, éticas y ambientales de la ciencia y la tecnología.

Desde esta perspectiva, el uso de los videojuegos en el aula puede ser un recurso valioso para desarrollar habilidades blandas en los alumnos. Como se mencionó anteriormente, los videojuegos ofrecen un entorno inmersivo que permite a los estudiantes experimentar con situaciones complejas y aprender a través de la toma de decisiones y la resolución de problemas.



Desde el punto de vista del CTSE, el uso de los videojuegos también puede ser una oportunidad para fomentar la reflexión sobre las implicaciones sociales, éticas y ambientales de la tecnología. Los videojuegos pueden utilizarse como un campo de entrenamiento seguro y controlado para desarrollar y pulir habilidades blandas, incentivando a los estudiantes a explorar y reeducarse en el marco de la ética sobre temas actuales de relevancia colectiva y pertenecientes a su realidad y a su entorno, como la privacidad, la seguridad de la información, el uso responsable de la tecnología, la tolerancia, la sustentabilidad y la equidad.

**La Actividad Integradora 3 “El aprendizaje significativo y el aprendizaje situado en la enseñanza de la lengua escrita”.** El aprendizaje significativo y el aprendizaje situado son dos teorías pedagógicas que defienden la idea de que el proceso enseñanza-aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona con la experiencia y la vida real de los estudiantes.

Desde la óptica del aprendizaje significativo, los videojuegos pueden ser un recurso pedagógico precioso porque ofrecen un entorno activo e inmersivo en el que los estudiantes pueden experimentar con situaciones complejas, conocidas por estos y pertenecientes a su vida cotidiana, aplicables dentro y fuera del aula. Esto les permite conectar los conceptos nuevos con conocimientos previos y crear una comprensión profunda y duradera.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, los videojuegos también pueden ser útiles porque permiten a los estudiantes poner en práctica sus habilidades blandas en

un contexto realista y aplicarlas en situaciones similares a las que encontrarán en su vida personal.

**La Actividad Integradora 4 “El juego didáctico como alternativa transversal en el aula para desarrollar habilidades sociales en los alumnos”.** Los videojuegos representan una modalidad de juego didáctico muy efectiva para desarrollar habilidades blandas en los alumnos como la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y la comunicación. La naturaleza inmersiva y lúdica de los videojuegos los convierte en un entorno motivador para el aprendizaje y permite a los estudiantes aplicar y fortalecer sus habilidades blandas en un contexto natural, atractivo y disfrutable para ellos, como lo es el juego.

Además, los videojuegos permiten un aprendizaje personalizado y adaptativo, ya que los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo y en función de sus habilidades individuales. También fomentan la toma de decisiones, la exploración y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben evaluar y elegir opciones para superar el juego.

Es importante tener en cuenta que los videojuegos deben ser seleccionados y utilizados de manera estratégica por el docente, para asegurar su eficacia como recurso didáctico. Los profesores deben evaluar si los videojuegos se ajustan a los objetivos de aprendizaje, al perfil de sus alumnos, a sus necesidades y el currículo oculto institucional. Además, deben asegurarse de que estos son apropiados para la edad y el nivel de los estudiantes.

**Actividad Integradora 5 “Proyecto de inclusión para niños con discapacidad mediante el diseño de instalaciones con medios de accesibilidad en el videojuego Minecraft”.** El motor gráfico de ciertos videojuegos puede ser utilizado como plataforma base de diseño, en otras palabras, un lienzo en blanco para que los alumnos desarrollen su creatividad a través de un proyecto y simultáneamente pongan en práctica sus habilidades blandas intrapersonales, sociales y metódicas.

Minecraft es un ejemplo de videojuego que puede ser utilizado como recurso didáctico en el aula para desarrollar habilidades blandas en los alumnos. Este juego permite a los estudiantes explorar, crear y construir en un entorno virtual, desarrollando habilidades como la planeación, la gestión de recursos, la toma de decisiones, la gestión del tiempo y del espacio, la jerarquización de tareas y el diseño de estrategias.

En Minecraft, los estudiantes pueden trabajar juntos para construir estructuras y resolver desafíos, fomentando la colaboración y la comunicación. Además, deben tomar decisiones sobre cómo utilizar los recursos disponibles y planificar su construcción, lo que los ayuda a desarrollar su pensamiento crítico y habilidades de planificación.

Además, Minecraft permite a los estudiantes personalizar su experiencia de aprendizaje, ya que pueden trabajar a su propio ritmo y elegir sus objetivos y proyectos. Esto les da un mayor control sobre su aprendizaje y les permite trabajar en función de sus intereses y habilidades individuales.

Esta última actividad integradora demostró, a través de un proyecto real dirigido por el tesista, que un videojuego bien seleccionado e implementado adecuadamente dentro

del aula puede ser utilizado como recurso didáctico construccinista para el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos (ver apéndice E).

#### **4.3 EL NUEVO SENTIDO DADO A LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES INTEGRADORAS Y SU RELACION CON LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA.**

Sin duda, la elaboración y presentación de cada una de las actividades integradoras dieron un nuevo sentido a la práctica docente del tesista como profesional de la educación. El simple hecho de llevar al terreno práctico situaciones de la vida cotidiana del aula, mediante actividades de la licenciatura que salen del marco hipotético para convertirse en verdaderos planteamientos por resolver, enriquece el proceso formativo docente.

La reflexión docente tiene a bien dar la oportunidad al educador de evaluar críticamente su práctica profesional, con el objetivo de hacerse consiente de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) alrededor de esta, de tal suerte que se vuelve posible para el docente el diseñar un plan de mejora y ofrecer a los educandos experiencias de aprendizaje mucho más eficaces.

Este es el caso de la problemática planteada en esta tesina con opción trayecto formativo, dado que, a través del filtro de la reflexión docente fue posible determinar una problemática específica, la cual requería atención emergente, de tal manera que, mediante razonamientos inductivos, se llegó a la conclusión de que la falta de estrategias atractivas y eficaces para desarrollar habilidades blandas en los alumnos

de la generación de tercer grado de primaria del Colegio Europeo de México Rs, representaba una necesidad prioritaria en el contexto áulico del tesista. En respuesta, este lanza una propuesta en donde los videojuegos protagonizan una estrategia construccionista para atacar la problemática.

La experiencia fue más que satisfactoria, ya que la práctica docente del tesista dio un giro de 360 grados, al debutar como investigador educativo, llevando a cabo este proyecto desde un enfoque científico y sustentando su hipótesis de que los videojuegos son una opción construccionista viable en su contexto para el desarrollo de habilidades blandas; todo esto a través de la investigación documental. A partir de ahora, el tesista puede replicar la metodología empleada en este proyecto para dar solución a problemáticas presentes y futuras que aquejen su práctica profesional.

#### **4.4 LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA CON BASE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

El significado de docente ha transitado a través de la evolución de la Educación misma. Su rol se ha descrito a partir de diversos enfoques, desde un mero transmisor del conocimiento, programador técnico de la Educación, facilitador y enlace de los procesos de aprendizaje, promotor y guía del aprendizaje, hasta mediador pedagógico. Sin embargo, aunque no hay un solo modelo universalmente aceptado de lo que es ser un buen educador, vale la pena hacer un análisis desde una óptica crítica del propio quehacer docente.

Ese análisis es propiamente la resignificación de la práctica profesional, mediante el cual se pretende lograr la transformación, no solo de las prácticas educativas, sino del docente en sí mismo y en su esencia, con el fin de lograr un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de los educandos.

A lo largo de su trayecto por la licenciatura en Educación Primaria, el tesista desarrolló, no sólo buenas prácticas educativas, sino que su formación docente fue integral, adoptando un rol trifásico. En primer lugar, como estudiante y, por lo tanto, empatizando con sus educandos. En segundo lugar, como profesor en activo, teniendo la oportunidad de implementar en la inmediatez las competencias adquiridas en cada uno de los módulos cursados. Finalmente, como investigador de su propia aula, detectando problemáticas y categorizando necesidades bajo los principios metodológicos de la investigación-acción.

En términos generales, el nuevo significado de “el ser docente” que el tesista desarrolló durante su estudio de esta licenciatura se sintetiza en los siguientes puntos:

- 1) Se asume como mediador pedagógico, responsable de establecer conexiones firmes entre el educando y el desarrollo de competencias en términos de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, diseñando situaciones de aprendizaje que no sólo den acceso al estudiante al currículo, sino que el currículo se adapte a las necesidades del estudiante y, a la vez, se enriquezca con su pluralidad.
- 2) Comprende que la materia prima en el diseño de la ruta de mejora continua de su formación y sus prácticas educativas es la reflexión docente, haciendo un análisis

de las estrategias de enseñanza, las necesidades de sus estudiantes, sus propias necesidades como docente y las problemáticas fuera del aula que impactan el proceso enseñanza-aprendizaje.

- 3) Es consciente de la diversidad en el aula y de que cada uno de sus educandos representa un proceso académico-formativo individual, tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje y tiene derecho a una educación diferenciada. La pluralidad en el aula, más que un reto, representa una oportunidad de enriquecimiento.

#### **4.5 LA MODIFICACIÓN DEL YO INTERNO DOCENTE DESPUÉS DE TRANSITAR ESTA LICENCIATURA.**

El “Yo interno docente” es un concepto dinámico, tendiente al cambio constante y en función de las experiencias profesionales vividas. Es un factor determinante en la motivación intrínseca y desempeño del docente, ya que está estrechamente ligado a su personalidad, su autoestima, su identidad y su desarrollo integral como individuo. Este autoconocimiento está ceñido a la imagen y percepción que tiene el docente de sí mismo. Si esta percepción es positiva, lo más seguro es que el docente denote proactividad, compromiso, confianza y seguridad en su profesión, lo que se traduce en toma equilibrada y responsable de decisiones pedagógicas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje. La retroalimentación de los demás actores educativos y la percepción general que estos tienen sobre el educador también impactan directamente al “Yo interno docente”.

El tesista de esta obra, en lo general, siempre ha tenido una excelente imagen de sí mismo como profesional de la Educación. Aunque es perfectamente consciente de que su formación docente no ha concluido, y que aún hay un largo sendero que recorrer para incidir en sus propias áreas de oportunidad, se siente orgulloso de los logros que ha tenido a lo largo y ancho de su carrera magisterial, de la evolución de sí mismo como educador y como persona, y del contraste del ayer y del hoy de su práctica profesional.

El tránsito por esta licenciatura le ha permitido al tesista el analizar, desde un enfoque teórico-práctico, su quehacer pedagógico. Introyectivamente, ha incorporado principios, técnicas, estrategias, recursos y filosofías de la Educación con el único objetivo de elevar su calidad docente.

Al situarse él mismo en el papel de estudiante, ha hecho conciencia sobre su aprendizaje y su proceso de autogestión, así como sobre sus habilidades metacognitivas. En el presente, puede vislumbrar sus necesidades y sus áreas de oportunidad del lado opuesto al del docente, al verse reflejado en sus estudiantes, por lo que ahora es capaz de plantearse nuevas estrategias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje desde ambos extremos, como estudiante y como docente.

Al estudiar una licenciatura a distancia, el tesista desarrolló múltiples habilidades que sólo esta modalidad ofrece, tales como autonomía, autogestión, autodisciplina, responsabilización por el propio aprendizaje, técnicas de investigación y uso de la tecnología. También este Modelo Educativo le permitió enfrentar la Pandemia COVID-



19, tenido una experiencia exitosa como profesor “edutuber” en varios ciclos escolares a distancia, al formarse empírica y científicamente en la Educación remota e híbrida.

Así pues, en resumen, el tesista ha experimentado una metamorfosis en varios aspectos de su “Yo profesional”, su “Yo académico” y su “Yo personal” desde que inició sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo, la parte que no se ha modificado en su esencia, sino que solo se ha visto reforzada en el “Yo interno docente” del tesista, es esa pasión por la enseñanza que lo ha caracterizado en toda su carrera. El camino por esta licenciatura sólo ha refrendado el convencimiento y el compromiso que el tesista siente con sus educandos, con la sociedad y consigo mismo, de continuar dedicando su vida a transformar la de los demás y por lo tanto a la sociedad misma.

## CONCLUSIONES

No queda duda que la integración del portafolio de trayecto formativo, mediante la elaboración, selección e incorporación de cada una de las actividades integradoras, tuvo una influencia positiva en el desarrollo de este trabajo de investigación. Es una excelente idea que la Universidad Pedagógica Nacional haya creado este Modelo Educativo basado en la experiencia y reflexión del docente en activo, con el fin de lograr su profesionalización. También esta modalidad de titulación de tesina con opción trayecto formativo es digna de reconocimiento, debido a que el egresado de la Licenciatura en Educación Primaria tiene la oportunidad de incidir en una problemática observable de su propia práctica profesional, a través de la investigación enfocada en sus propios productos de aprendizaje desarrollados durante sus estudios superiores.

La elección de la problemática y la justificación de esta, fueron posibles gracias al análisis exhaustivo y la reflexión del tesista, en su papel de investigador-accionista de una necesidad en su propia aula. Con ello demuestra sus propias habilidades analíticas y de toma de decisiones para delimitar un tema de investigación relevante y significativo para transformar su práctica profesional. De igual manera, salta a la luz su visión innovadora y actitud proactiva para fomentar la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de habilidades blandas en sus estudiantes, al utilizar herramientas lúdicas y tecnológicas como lo son los videojuegos, contribuyendo a formar alumnos más completos y mejor preparados para enfrentar los retos del mundo

contemporáneo y, a su vez, haciendo patente el compromiso consigo mismo, con su profesión, con sus estudiantes, con la Comunidad Educativa y con la sociedad de aportar un grano de arena a la evolución de la Educación. En pocas palabras, el docente, en su debut como tesista, desarrolló y fortaleció sus propias habilidades blandas en la construcción de este trabajo de investigación.

El referente contextual, histórico, geográfico, sociodemográfico y socioeconómico ofrecen una comprensión general de las características y necesidades del campo de acción y tiene un impacto directo y significativo en las variables de la problemática planteada, así como en el diseño y estructura de la investigación y el análisis, interpretación y aplicación de resultados. Sin embargo, en el caso en particular del Colegio Europeo de México Robert Shuman, sus características se ajustan sólo parcialmente al contexto de la demarcación territorial estudiada, en este caso la Alcaldía Tlalpan. El perfil socioeconómico del colegio y de su población, no coincide con las tendencias de la Alcaldía, al encontrarse este dentro del límite superior en el estudio realizado por el INEGI en 2020, lo que lo aleja de la interpretación promedio de datos y, por consiguiente, el análisis de la Alcaldía Tlalpan, en este rubro, resulta inoperante y no es indicativo de la situación educativa del colegio. Por esta razón, se decidió incluir un apartado extraordinario sobre el referente contextual del colegio para darle al lector una visión general apegada a la realidad de sus circunstancias.

Es común que personas que no tienen idea del mundo de los videojuegos y probablemente nunca hayan tenido contacto con alguno, los ataquen y los asocien fatalistamente con desgracias de orden violento que aquejan a la sociedad, tal es el

caso de periodistas sensacionalistas y políticos que buscan explicaciones cómodas y poco elaboradas a estos fenómenos. Como ejemplo tenemos a Joe Liberman, Senador demócrata de Estados Unidos, quien en 1993 en una conferencia de prensa señaló, mediante su crítica directa al videojuego Mortal Kombat<sup>101</sup>, que los juegos de video modernos glorificaban la violencia y la crueldad humana<sup>102</sup>. Por otro lado, Donald Trump, quien durante todo su encargo como presidente de los Estados Unidos hizo fuertes declaraciones, dejando en claro que culpaba directamente al internet, el cine y la industria de los videojuegos del mal de la Sociedad Americana, los crímenes de odio y la crueldad humana. Y como último ejemplo el mismo Andrés Manuel López Obrador, presidente de México, quien, durante su sexenio, en numerosas ocasiones ha catalogado de violentos a los videojuegos, los ha responsabilizado de hacer apología del delito y los ha culpado de crear adicción en la población, además de asignarles diversos adjetivos negativos como clasistas, racistas, y capitalistas. Sin embargo, en 2023, gracias a la vasta gama de estudios científicos realizados por prestigiosos teóricos del tema y publicados por universidades e instituciones de alto renombre, resulta mucho más sencillo interceder a favor de los videojuegos, no sólo desmitificando la relación de estos con la violencia y el crimen, sino resaltando todos los beneficios que estos aportan al desarrollo de una persona en términos de valores, actitudes, conocimientos y de habilidades duras y blandas.

---

<sup>101</sup> Mortal Kombat [Videojuego]. Salt Lake City, USA. Avalanche Software, 1992

<sup>102</sup> Dan Armrich. Violent Video Games – Joe Liberman Press Conference Dec 1 1993. 15 de Abril 2020. Consultado en [https://www.youtube.com/watch?v=-RA\\_RkoQNYs](https://www.youtube.com/watch?v=-RA_RkoQNYs) el (24/02/2023)

Este proyecto de investigación documental proporciona evidencia sólida y contundente que verifica, en sentido positivo, la hipótesis del tesista sobre la introducción de los videojuegos al proceso de enseñanza-aprendizaje para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman, ya que los resultados obtenidos a través del análisis e interpretación del marco teórico y conceptual muestran que la utilización de los videojuegos, como recursos didácticos gamificados y desde el dogma de las teorías pedagógicas del conectivismo, el constructivismo y el aprendizaje significativo situado, guardan una relación directa con el hecho de que los alumnos puedan desarrollar habilidades blandas de tipo intrapersonal, social y metódico, al no ser ajenos estos a su realidad cotidiana y ser congruentes a sus intereses, volviendo el entorno de desarrollo de estas habilidades atractivo, motivador, cautivador y satisfactorio para ellos.

Los videojuegos no son diferentes a la vida de una persona. Ambos presentan diversos retos y obstáculos que deben superarse individual o colectivamente para asegurar el crecimiento y el aprendizaje. Estos desafíos sólo pueden ser superados a través del desarrollo de habilidades de todo tipo. En ocasiones, las panorámicas tanto en los videojuegos como en la vida pueden tornarse largas y desafiantes, pero es importante no detenerse y perseguir los objetivos hasta el final. Las decisiones afectan directamente los resultados y tienen consecuencias positivas o negativas. Las recompensas pueden ser variadas, pero la única forma de conseguirlas es no parar y seguir jugando, ya sea frente a la pantalla o en la vida misma.

Con respecto al tesista, este logró una verdadera resignificación y transformación de su práctica profesional durante su paso por la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Las competencias que adquirió en sus estudios superiores le hicieron mirar hacia el pasado para identificar áreas de oportunidad en sí mismo y en todo el proceso educativo, también el convertirse en investigador activo de su propia aula para detectar la problemática del presente en su día a día como educador y, así pues, proyectase hacia el futuro para implementar todo lo aprendido en su práctica profesional. La cereza del pastel fue la elaboración de este trabajo de investigación, la cual brindó al tesista la científicidad en su formación como docente y como investigador educativo, al darle la oportunidad de desarrollar un proyecto profesional que involucra dos de sus más grandes pasiones, la docencia y los videojuegos, reconciliando ambos conceptos, que hasta ahora parecían disímiles, en un propósito común de relevancia pedagógica, del cual el tesista está plenamente convencido, las habilidades para la vida. De esta manera cierra con broche de oro su formación docente a nivel licenciatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Tlalpan. Informe Final de la Evaluación Interna 2020 Educarnos en Comunidad para el libre Bienestar Social Tlalpan 2019. Pag 3-4
- **Ausubel**, David. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2da ed., México, Trillas. 1983
- **Chacón**, Paula. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? Revista Nueva Aula Abierta n° 16, año 5 julio-diciembre 2008.
- Colegio Europeo de México Robert Shuman. Manual de la calidad ISO 9001: 2015 Colegio Europeo de México Robert Shuman. Pag. 4
- Colegio Europeo de México Robert Shuman. Manual de la Calidad ISO 9001:2015. Actualizado el 27 de septiembre de 2021. Pág 4
- **Díaz A.**, et al. Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física. España: Editorial Gymnos. 1993.
- **Flinchun**, B. "Early\_Childhood\_Movement\_Programs\_\_Preparing\_Teachers\_for Tomorrow". Journal physical Education, Recreation and Dance. 59(7) 1988 pág. 62-67
- **Foncubierta**, José Manuel y Chema Rodríguez. Didáctica de la gamificación en la clase de español, Editorial Edinumen, 2014,
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. New York, 2018. Pag. 7-8
- **Gardner**, Howgart. Inteligencias Múltiples-La teoría en la práctica. Barcelona, Editorial Planeta, 1995. Pág. 19
- **Goleman**, Daniel. La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Editorial Vergara. 1996
- **Goleman**, Daniel. La inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas. Editorial Kairos. Barcelona 2006
- **González** García, M. y J., López Cerezo. Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Editorial Tecnos. Madrid, España 1996. p. 11-12, 58-65,98.
- **González**, M. y J. López. Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Editorial Tecnos. Madrid, España 1996. p. 11-12, 58-65,98.
- **Green**, C. Shawn, et al. Improved\_Probabilistic\_Inference\_as\_a\_General\_Learning Mechanism\_with\_Action\_Video\_Games. Para Current Biology Vol .20 No 17. DOI 10.1016/j.cub.2010.07.040. Departamento de Ciencias Cerebrales y cognitivas, Universidad de Rochester, Rochester, NY, 2010. Pág. 1579-1579

- **Huizinga**, Johan. Homo Ludens. Madrid, Alianza Editorial 1972.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Compendio de información geográfica municipal 2010 Tlalpan Distrito Federal. 2010. Consultado el (20/01/2023)
- **Jackson**, Linda. Video game playing tied to creativity. Michigan State University. Michigan, 2011.
- **Jaúregui**, Sandra. La transversalidad curricular: Algunas Consideraciones Teóricas para su implementación. Revista Boletín Redipe 7 (11) 65-81. Nov 2018 ISSN 2266-1536. Pág 72
- **Joyce**, Bruce y Marsha Weil. Modelos de Enseñanza. Madrid, Anaya, 1985.
- Newzoo. Global Games Market Report. The VR & Metaverse Edition. 2021
- **Olivares**, Sandra. El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacos-Piura, 2015. (Tesis de Postgrado en Educación Primaria). Universidad de Piura. Facultad de ciencias de la educación. Piura, Perú. Pág. 10
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), Declaración de los derechos del niño. 1959
- **Palegrina del Rio**, Manuel & Ricardo, Salguero. Los videojuegos: Qué son y cómo nos afectan. Barcelona, Editorial Ariel. 2003
- **Papert**, Seymour. Desafío a la mente: Computadoras y educación. 2da Edición. Ediciones Galápagos, Buenos Aires, 1982
- **Papert**, Seymour. La Máquina de los niños: Replantearse la Educación en la Era de los Ordenadores. Paidós Ibérica, Barcelona, 2003.
- **Rodríguez**, Carlos. Diccionario de Economía Etimológico, Conceptual y Procedimental. 2009 pág. 63
- **Ruiz**, M., et al. Winning The Game Against Depression: A Systematic Review of Video Games for the Treatment of Depressive Disorders. Curr Psychiatry Rep. 2022 Jan;24(1):23-35. doi: 10.1007/s11920-022-01314-7. Epub 2022 Feb 3. PMID: 35113313; PMCID: PMC8811339.
- Secretaría de Educación Pública. Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México 2017. Pág 7
- **Siemens**, George. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. 2004.
- **Uuskoski**, Olli. Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades. University of Helsinki, Helsinki, Finlandia 2011.
- **Vygotsky**, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. 1995.
- **Zyda**, Michael. From visual simulation to virtual reality to games. En computer, vol. 38, n9, USA, 2005. p. 25-32



## REFERENCIAS DE INTERNET

- Administración pública del Distrito Federal, Jefatura de gobierno. Decreto que contiene el programa delegacional de desarrollo urbano para la delegación Tlalpan del Distrito Federal. 2010, 13 de octubre. Diario Oficial de la Federación. Consultado en [http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/docs/programas/PDDU\\_Gacetas/2015/PDDU\\_TLALPAN.pdf](http://www.data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/docs/programas/PDDU_Gacetas/2015/PDDU_TLALPAN.pdf) el (10/01/2023)
- Agencia de Noticias del Estado Mexicano (Notimex). Tlalpan es declarado patrimonio cultural de la Ciudad de México. Para Obras por Expansión. Octubre, 2018. Consultado en <https://obras.expansion.mx/arquitectura/2018/10/01/tlalpan-es-declarado-patrimonio-cultural-de-ciudad-de-mexico> el (16/01/2023)
- Alcaldía Tlalpan 2021-2024. Consultado en <https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/mapas-tlalpan/mapa-de-colonias-de-la-alcaldia-tlalpan/> el (20/01/2023)
- Aprendemos juntos 2030. Versión Completa. Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Daniel Goleman. 5/11/2018. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo&t=134s> el (27/02/2023).
- **Armrich**, Dan. Violent Video Games – Joe Liberman Press Conference Dec 1 1993. 15 de abril 2020. Consultado en [https://www.youtube.com/watch?v=-RA\\_RkoQNYs](https://www.youtube.com/watch?v=-RA_RkoQNYs) el (24/02/2023)
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Directorio de Escuelas. (s.f). Consultado en [https://www2.aefcm.gob.mx/directorio\\_escuelas/](https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/) el (11/01/2023)
- **Barón**, Norma. Conectivismo [reseña] Educación con responsabilidad Social, Tendencias Educativas con TI. Universidad de Colima, Colima. Consultado en [https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo\\_resena.pdf](https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo_resena.pdf) el (07/12/2022)
- **Barón**, Norma. Conectivismo [reseña] Educación con responsabilidad Social, Tendencias Educativas con TI, Universidad de Colima, Colima. Consultado en [https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo\\_resena.pdf](https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo_resena.pdf) el (07/12/2022)
- **Bustamante**, Roberto. Modelo SAMR y cuatro ideas para aplicarlo en el aula. Perú, Innovación Educativa, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, s.f. consultado en <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2018/03/28/modelo-samr-y-cuatro-ideas-para-aplicarlo-en-el-aula/> el (03/03/2023)

- Data México. Tlalpan\_Municipio. (s.f) Consultado el (20/01/2023) en <https://datamexico.org/es/profile/geo/tlalpan?povertySelector=deprivationOption&workOrSchool=schoolMean&workforceSelector=salaryOption#population-and-housing>
- Data México. Tlalpan Municipio. (s.f) Consultado el (20/01/2023) en <https://datamexico.org/es/profile/geo/tlalpan?povertySelector=deprivationOption&workOrSchool=schoolMean&workforceSelector=salaryOption#population-and-housing>
- **Ferguson**, Chris J. Clinicians' attitudes toward video games vary as a function of age, gender, and negative beliefs about youth: a sociology of media research approach. 2015. *Comput. Hum. Behav* (doi: 10.1012/j.chb.2015.06.016) consultado el (13/02/2023)
- Forbes México. ¿A cuál clase social perteneces? Mayo 17, 2014. Consultado en <https://www.forbes.com.mx/a-cual-clase-social-perteneces-segun-la-se/> el (3/03/2023)
- Fundación Telefónica Movistar Perú. George Siemens-Conectivismo -Lima, 2012. 30 de noviembre de 2012. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=s77NwWkVth8> el (17/02/2023)
- **Gamandé**, Nuria. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. UNIR, Facultad de Educación (s/f). Consultado en <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowed> el (16/11/22)
- **Ginsburg**, Kenneth. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. MD, MEd, and the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). Consultado en <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/119/1/182.full.pdf> el (27/01/2023)
- **Gong**, D., *et al.* Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing. *Sci Rep* 5, 9763 (2015). <https://doi.org/10.1038/srep09763>
- **Guerra-Báez**, Sandra. Una revisión panorámica al entendimiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 23 e186464, 2019. Consultado el (9/nov/2022) en <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/#B63>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Educación. 2022, 25 de mayo. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (11/01/2023)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Empleo y Ocupación. 2022, 06 de junio. Consultado el en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#collapse-Indicadores> el (10/01/2023)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Hogares y Vivienda. 2021, 15 de marzo. Consultado en

<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (10/01/2023)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población>Lengua Indígena. 2021, 29 de Julio. Consultado el en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> el (11/01/2023)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Población>Religión. 2022, 12 de agosto. Consultado el en <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=09#tabMCcollapse-Indicadores> (11/01/2023)
- **Johannes**, Vuorre, & Przybylski. Video game play is positively correlated with well-being. Oxford Internet Institute, University of Oxford, 2021. Consultado en <https://psyarxiv.com/grjza/> el (15/02/2023)
- **Kühn**, Simone, et al. The neural basis of video gaming. Transl Psychiatry e53, doi:10.1038/tp.2011.53&2011 Macmillan Publishers 2011. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/230569677\\_The\\_neural\\_basis\\_of\\_video\\_gaming](https://www.researchgate.net/publication/230569677_The_neural_basis_of_video_gaming) el (15/02/2023)
- **Lenheart**, Amanda. Teen Technology and friendship. Pew Research Center: Internet Science & Teach. 2015. Consultado en <https://www.pewresearch.org/short-reads/> el (13/01/2023)
- **Meece**, J. Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores, SEP México, D.F. 2000 pág. 101-127. Consultado en <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf> el (16/11/22)
- MXCITY GUÍA INSIDER. Estos son los tesoros culturales de la Alcaldía de Tlalpan. Consultado en <https://mxcity.mx/2019/05/etesoros-culturales-de-la-alcaldia-de-tlalpan/> el (12/01/2023)
- Proyecto Roma. ¿Qué es el proyecto Roma? Para proyecto.com. Consultado en <https://proyectoroma.com/conocenos> el (22/11/2022)
- Proyecto Roma. ¿Qué es el proyecto Roma? Para proyecto.com. Consultado en <https://proyectoroma.com/conocenos> el (22/11/2022)
- **Przybylski**, Andrew K. and Netta Weinstein. Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. The Royal Society Publishing. Consultado en <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.171474> el (13/01/2023)
- Real Academia Española 2021. Diccionario de la lengua española (22.<sup>a</sup> ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> el (07/12/2022)
- Real Academia Española 2021. Diccionario de la lengua española (22.a ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> el (07/12/2022)
- **Rodríguez**, Carlos. Diccionario de Economía Etimológico, Conceptual y Procedimental. 2009 pág. 63
- **Rodríguez**, Siu, et al. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y Representaciones, 9(1), e1038. Consultado en <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038> el (9/11/22)
- **Sánchis**, Sara. Habilidades Blandas: qué són, cuáles son y ejemplos. Para psicología-Online, 2020. Consultado, en [114](https://www.psicologia-</a></li></ul></div><div data-bbox=)

[online.com/habilidades-blandas-que-son-cuales-son-y-ejemplos-5051.html](https://www.online.com/habilidades-blandas-que-son-cuales-son-y-ejemplos-5051.html) el (11/11/22)

- Santander Universidades. Ventajas de la gamificación en el aula: qué herramientas utilizar y como aplicarlas. Santander Becas 02 de marzo 2022. Consultado en <https://www.becas-santander.com/es/blog/gamificacion-en-elaula.html#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20gamificaci%C3%B3n%20es%20un,el%20propio%20desempe%C3%B1o%20del%20trabajo> el (26/01/2023).
- Santos, Javier. Las soft skills en el emprendimiento. Para infoautónomos.com 2022. Consultado en <https://www.infoautonomos.com/habilidades-directivas/soft-skills-definicion-emprendedores/#:~:text=Las%20soft%20skills%20se%20pueden, trabajo%20m%C3%A1s%20t%C3%ADpicas%20que%20puedas> el (09/11/22)
- Tesis y Másters. Definición del marco teórico. Para tesisymasters.com.ar (s.f). Consultado en <https://tesisymasters.com.ar/marco-teorico-definicion/> el (26/01/2023)
- Universidad Internacional de la Rioja en México (UNIR). Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. Para UNIR REVISTA. 2020. Consultado en <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/> el (10/11/22)
- Universidad Internacional de la Rioja en México (UNIR). La metodología TPACK: en qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas. México, UNIR Revista 2020. Consultado en <https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es/#:~:text=TPACK%20es%20la%20sigla%20que,Punya%20Mishra%20y%20Matteu%20J> el (03/03/2023)
- Universidad Internacional de la Rioja en México (UNIR). Pedagogía Reggio Emilia: qué es, ventajas y cómo aplicarla en el aula. Para UNIR, La Universidad en Internet. 16 de agosto 2021. Consultado en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/pedagogia-reggio-emilia/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20Reggio%20Emilia%20surge,experimentaci%C3%B3n%2C%20potenciando%20as%C3%AD%20su%20creatividad> el(30/01(2023)
- Universidad Internacional de la Rioja en México (UNIR). Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. Para UNIR REVISTA. 2020. Consultado en <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/> el (10/11/22)
- Universidad Internacional de la Rioja en México (UNIR). Pedagogía Reggio Emilia: qué es, ventajas y cómo aplicarla en el aula. Para UNIR, La Universidad en Internet. 16 de agosto 2021. Consultado en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/pedagogia-reggio-emilia/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20Reggio%20Emilia%20surge,experimentaci%C3%B3n%2C%20potenciando%20as%C3%AD%20su%20creatividad> el (30/01(2023)

## VIDEOJUEGOS CITADOS

- Age of Empires [Videojuego]. Dallas, Texas, USA. Ensemble Studios, 1997
- American Truck Simulator [Videojuego]. Praga, República Checa. SCS Software, 2016.
- Among the sleep [Videojuego]. Krillbite Studio, 2014.
- Beyond: Two Souls [Videojuegos] Paris, Francia. Quantic Dream, 2013.
- Call of Duty [Videojuego]. Los Ángeles, California, USA. Infinity Ward, 2003
- Cities: Skylines [Videojuego] Tampere, Finlandia, 2015
- Dead by Daylight [Videojuego]. Estocolmo, Suecia. Starbreeze Studios. 2016
- Detroit: Become Human [Videojuego] Paris, Francia. Quantic Dream, 2018.
- Dreams [Videojuego]. Gilford, Surrey, Inglaterra. Media Molecule, 2020.
- Fall Guys [Videojuego]. Londres, Inglaterra. Mediatonic, 2020
- Farming Simulator [Videojuego]. Schlieren. Suiza, 2008
- Fornite: Battle Royal [Videojuego]. Carolina del Norte, USA. Epic Games, 2017.
- Heavy Rain [Videojuego] Paris, Francia. Quantic Dream, 2010.
- Hellblade: Senua's Sacrifice [Videogame]. Cambridge, Inglaterra. Ninja Theory, 2017.
- Hogwarts Legacy [Videojuego]. Salt Lake City, USA. Avalanche Software, 2023.
- It Takes Two [Videojuego]. San Mateo, California, USA. Electronic Arts, 2021.
- Journey [Videojuego]. Los Ángeles, CA, USA. Thatgamecompany, 2012.
- League of Legends [Videojuego]. Los Ángeles CA, USA. Riot Games, 2009.
- Little Big Planet [Videojuego] Gilford, Surrey, Inglaterra. Media Molecule, 2008.
- Mario Maker [Videojuego]. Kioto, Japón. Nintendo, 2015.
- Minecraft [Videojuego]. Estocolmo, Suecia. Mojang Studios, 2011.
- Mortal Kombat [Videojuego]. Salt Lake City, USA. Avalanche Software, 1992
- Papo y Yo [Videojuego]. San Mateo, CA, USA. Sony Computer Entertainment, 2012.
- Rise of Nations [Videojuego] Timoniu, Maryland, USA. Big Huge Games, 2003
- Roblox Studio [Videojuego]. San Mateo, California, USA. Roblox Corporation, 2006.
- That Dragon Cancer [Videojuego]. Numinous Games, 2016.
- The Sims [Videojuego] Emeryville, California USA. Maxis, 2000.
- Warcraft [Videojuego]. Irvine, California, USA. Blizzard Entertainment, 1994.

## NOTAS

<sup>103</sup> En la actualidad los Estudios CTS constituyen una diversidad de programas filosóficos, sociológicos e históricos, que, enfatizando la dimensión social de la ciencia y la tecnología, comparten el rechazo de la imagen intelectualista de la ciencia, la crítica de la concepción de la tecnología como ciencia aplicada y neutral y la condena de la tecnocracia.

<sup>104</sup> El currículum oculto se trata de un compendio de saberes, normas, costumbres y creencias que van más allá de los que se establecen en los currículos de las distintas etapas educativas. Aquí hablamos de enseñanzas y procesos más interpersonales en los que se enseña a ser uno mismo y relacionarse con los demás.

<sup>105</sup> La transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana. Según (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Calidad 2, 2016), transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. Dicho en otras palabras, esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales.

---

<sup>103</sup> M., González García y J., López Cerezo. Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Editorial Tecnos. Madrid, España 1996. p. 11-12, 58-65,98.

<sup>104</sup> UNIR. Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. Para UNIR REVISTA. 2020. Consultado en <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/> el (10/11/22)

<sup>105</sup> Sandra, Jaúregui. La transversalidad curricular: Algunas Consideraciones Teóricas para su implementación. Revista Boletín Redipe 7 (11) 65-81. Nov 2018 ISSN 2266-1536. Pág 72

<sup>106</sup> El conectivismo, de acuerdo con George Siemens, es una teoría del aprendizaje para la era digital, que toma como base el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes neuronales, complejidad y auto-organización. Éste se enfoca en la inclusión de tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento.

<sup>107</sup> Tecnología es el conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico.

<sup>108</sup> Los datos visualizados corresponden a la entidad federativa de Ciudad de México, dado que no hay representatividad a nivel de municipio.

<sup>109</sup> El coeficiente GINI, ampliamente difundido para medir la equidad en la distribución de los ingresos, fue ideado por el italiano Corrado Gini; se construye a partir de la Curva de Lorenz. Este coeficiente se puede utilizar para medir cualquier forma desigual de distribución.

<sup>110</sup> La clase media-alta incluye a la mayoría de las mujeres y hombres de negocios. Son los profesionales que han triunfado y que por lo general constan de buenos y estables

---

<sup>106</sup> Norma Angélica, Barón Ramírez. Conectivismo [reseña] Educación con responsabilidad Social, Tendencias Educativas con TI, Universidad de Colima, Colima. Consultado en [https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo\\_resena.pdf](https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/conectivismo_resena.pdf) el (07/12/2022)

<sup>107</sup> Real Academia Española 2021. Diccionario de la lengua española (22.a ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> el (07/12/2022)

<sup>108</sup> Data México. Tlalpan Municipio. (s.f) Consultado el (20/01/2023) en <https://datamexico.org/es/profile/geo/tlalpan?povertySelector=deprivationOption&workOrSchool=schoolMea n&workforceSelector=salaryOption#population-and-housing>

<sup>109</sup> Carlos, Rodríguez. Diccionario de Economía Etimológico, Conceptual y Procedimental. 2009 pág. 63

<sup>110</sup> Forbes México. ¿A cuál clase social perteneces? Mayo 17, 2014. Consultado en <https://www.forbes.com.mx/a-cual-clase-social-perteneces-segun-la-se/> el (3/03/2023)

ingresos económicos. Se estima que sea aproximadamente 14% de la población nacional con Ingresos mensuales promedio de 22 mil 927 pesos.

<sup>111</sup> El proyecto Roma es un Modelo Educativo en evolución que ofrece dar respuesta a las necesidades de transformación de la escuela actual en una escuela del siglo XXI desde una concepción democrática, participativa, solidaria, científica, laica y de defensa de los Derechos Humanos (1948) y los Derechos de la Infancia (1989).

<sup>112</sup> La metodología Reggio Emilia defiende que el conocimiento debe realizarse a través de la observación y la experimentación, potenciando la creatividad del alumno y respetando la pluralidad del niño y los diferentes estilos de aprendizaje. Se rompe la sistematización del currículo y se aleja de la tradicional división de asignaturas.

<sup>113</sup> El pensamiento lateral es una habilidad que permite buscar soluciones novedosas a problemas de una manera creativa y atípica. El pensamiento lateral favorece la creatividad, la proactividad, la resiliencia y la flexibilidad cognitiva, por lo que es una capacidad muy necesaria, no solo a nivel académico o laboral, sino en nuestro día a día.

<sup>114</sup> El modelo SAMR está dividido en 2 etapas. La primera, la cual se denomina “mejora”, incluye el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)

---

<sup>111</sup> Proyecto Roma. ¿Qué es el proyecto Roma? Para proyecto.com. Consultado en <https://proyectoroma.com/conocenos> el (22/11/2022)

<sup>112</sup> UNIR. [Pedagogía Reggio Emilia: qué es, ventajas y cómo aplicarla en el aula](#). Para UNIR, La Universidad en Internet. 16 de agosto 2021. Consultado en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/pedagogia-reggio-emilia/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20Reggio%20Emilia%20surge,experimentaci%C3%B3n%2C%20potenciando%20as%C3%AD%20su%20creatividad> el (30/01/2023)

<sup>113</sup>

<sup>114</sup> Roberto, Bustamante. [Modelo SAMR y cuatro ideas para aplicarlo en el aula](#). Perú, *Innovación Educativa, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*, s.f. consultado en <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2018/03/28/modelo-samr-y-cuatro-ideas-para-aplicarlo-en-el-aula/> el (03/03/2023)



como elementos de sustitución y ampliación de recursos didácticos. La segunda etapa llamada “transformación” conduce a la modificación y redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el rediseño y creación de situaciones de aprendizaje antes inconcebibles.

<sup>115</sup> El TPACK trata de establecer un equilibrio entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento disciplinar del docente para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos de conocimientos y desarrollo de competencias específicas

**Primer Nota Aclaratoria:** Es imprescindible mencionar que en el caso particular del Colegio Europeo de México Robert Shuman, las características del entorno socioeconómico y el impacto de este sobre el desarrollo educativo de su comunidad, no son congruentes a la media de la Alcaldía, por lo tanto, el análisis socioeconómico realizado a la demarcación carece de representatividad para que el lector se apropie de una idea general de la situación educativa del campo de acción y del contexto de la problemática identificada. El perfil socioeconómico de la población del Colegio Europeo de México es muy diferente al promedio de la Alcaldía y se encuentra dentro del límite superior de los datos arrojados por el INEGI en el Censo 2020. Por tal motivo, el autor decidió incluir un apartado extraordinario al capítulo 2 de este trabajo de investigación con el fin de explicar las características particulares del referente escolar estudiado y de su población y dar la oportunidad al lector de identificar los patrones, relaciones y factores correctos entre el referente contextual y el fenómeno analizado.

---

<sup>115</sup> UNIR, [La metodología TPACK: en qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas](https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es/#:~:text=TPACK%20es%20la%20sigla%20que,Punya%20Mishra%20y%20Matthew%20J). México, UNIR Revista 2020. Consultado en <https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es/#:~:text=TPACK%20es%20la%20sigla%20que,Punya%20Mishra%20y%20Matthew%20J> el (03/03/2023)

**Segunda Nota Aclaratoria:** Se hace constar que los títulos de videojuegos mencionados en este trabajo de investigación son meramente ejemplificativos y se han seleccionado exclusivamente para ilustrar los conceptos teóricos presentados. El tesista no recomienda ni avala ninguno de estos en particular, y el hecho de ser mencionados en esta tesina con opción trayecto formativo, no debe interpretarse de ninguna manera como una recomendación de título alguno en particular.

El objetivo primario de este proyecto de investigación y la propuesta que en él se presenta es “Acercar al docente al mundo de los videojuegos en lo general para que este descubra un posible recurso didáctico alternativo de corte construccionista con el propósito de lograr el desarrollo de habilidades blandas en sus educandos”. Entre los objetivos de este proyecto de investigación NO se encuentran el de recomendar títulos de videojuegos en específico para ser introducidos en el aula o en la planeación didáctica del docente, tampoco el de proponer estrategias específicas de cómo incorporarlos al currículo. Para todos aquellos que decidan apropiarse de la propuesta del autor de esta obra y aventurarse a introducir los videojuegos al plan de estudios para lograr el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos, es preciso aclarar que queda totalmente a discreción y a cargo del docente, y de los demás actores educativos, la búsqueda y selección de los géneros, títulos y clasificaciones de videojuegos que se ajusten al modelo educativo, estilo de enseñanza, valores, objetivos y currículo oculto de la institución, así como a la edad, etapa de desarrollo y necesidades propias de los educandos, al igual que de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementen en la planeación didáctica, por lo tanto, los docentes, los centros escolares y las comunidades educativas son plenamente responsables de los resultados obtenidos.

# APÉNDICES

## APÉNDICE A: ACTIVIDAD INTEGRADORA 1



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 099 PONIENTE**  
Licenciatura en Educación Primaria en línea

### ÍNDICE

### TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN

#### BLOQUE 1

### LA INCLUSIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

ALUMNO

**SERGIO ALARCÓN MEDINA**

INTRODUCCIÓN

EL CONECTIVISMO FRENTE A LAS TEORÍAS CLÁSICAS DEL  
APRENDIZAJE.....2

APLICACIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA  
DOCENTE.....4

CONCLUSIONES.....8

REFERENCIAS.....9

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día el hombre vive en un mundo globalizado e interconectado, donde más que la sola posesión del conocimiento, la conectividad y el uso de la tecnología juegan un papel imprescindible en el éxito individual y colectivo de los seres humanos. En la actualidad, la sociedad convive con dispositivos que facilitan el acceso a la información, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio.

En el ámbito educativo, resulta necesario actualizar los modelos y la metodología didáctica para adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje a las exigencias de la sociedad moderna y garantizar la cumplimentación de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de los alumnos.

El conectivismo es una de las teorías más actuales del aprendizaje y se confronta directamente con el constructivismo, el conductismo y el cognitivismo, tratando de explicar la manera en que el sujeto aprende, a partir del impacto de la tecnología.

Como primer paso en la transición a los modelos educativos actuales, es imprescindible que el docente haga una exhaustiva reflexión sobre su práctica profesional, reconociendo fortalezas y debilidades respectivas al uso de la tecnología y las redes de aprendizaje, para después diseñar un plan de acción concreto, estableciendo objetivos, planteando propuestas e identificando recursos necesarios para lograr introducirse como educador en la era digital.

El presente escrito fue seleccionado para formar parte del portafolio de trayectoria formativa para obtener el grado de "Licenciado en Educación Primaria", ya que este escrito guarda un alto nivel de correlación con la temática principal abordada en la tesina con opción trayecto formativo con opción trayecto formativo "Los videojuegos: Una propuesta constructorista para el desarrollo de las habilidades blandas de los alumnos del Colegio Europeo de México RS", debido a que la teoría del "conectivismo" sustenta la propuesta principal y constituye una de las bases hipotéticas medulares que fundamentan el marco teórico de la misma, al ser los videojuegos parte sustancial de lo que se conoce como tecnología <sup>1</sup> y por lo tanto, de acuerdo a esta teoría, fuentes de aprendizaje, refutando el dogma tradicional de que el conocimiento se encuentra exclusivamente en los seres humanos.

## EL CONECTIVISMO FRENTE A LAS TEORÍAS CLÁSICAS DEL APRENDIZAJE

George Siemens, creador del conductismo, hace una crítica a las teorías clásicas del aprendizaje afirmando que estas últimas sólo se han enfocado al proceso de aprendizaje al interior del individuo y pasado por alto todo lo que ocurre a su alrededor, en su ambiente y en su relación con las organizaciones y las redes de comunicación<sup>2</sup>. Siemens también asegura que la capacidad y potencial de aprender y el desarrollo de

<sup>1</sup> Tecnología es el conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico. Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

<sup>2</sup> George, Siemens. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. 2004.

meta-habilidades de aprendizaje son atributos mucho más valiosos que el conocimiento en sí mismo<sup>3</sup>.

El conectivismo se diferencia de las teorías clásicas del aprendizaje en varios aspectos. En la siguiente tabla se detalla los principales contrastes entre ellas.

	<b>Conductismo</b>	<b>Cognitivism</b>	<b>Constructivismo</b>	<b>Conectivismo</b>
<b>Forma en que se produce el aprendizaje</b>	Enfoque principal del comportamiento observable.	Estructurado, computable	Social, significado por cada persona	Distribuido dentro de una red, social, mejorado tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones.
<b>Factores que impactan el aprendizaje</b>	Naturaleza del castigo o estímulo	Esquema existente, experiencias anteriores.	Compromiso participación, sociales, culturales	Diversidad de la red, la fuerza de los vínculos.
<b>Papel de la memoria</b>	La memoria es resultado de las repetidas experiencias donde la recompensa y el castigo son influyentes.	Codificación, almacenamiento, recuperación	Conocimiento previo y remezclado al contexto actual.	Patrones de adaptación, representativos del estado actual que existen las redes.
<b>Transferencia del aprendizaje</b>	Estímulo, respuesta	Duplicación de las construcciones de conocimiento del "conocedor"	Socialización	Conectado a redes
<b>Principio</b>	Aprendizaje basado en tareas	Razonamiento, objetivos claros, resolución de problemas.	Confrontación del conocimiento previos con el nuevo.	Aprendizaje complejo, diversas fuentes de conocimiento.

Elaborado por el testista

<sup>3</sup> ídem.

Bajo esta premisa, se entiende que ahora el conocimiento ya no puede concebirse como individual, sino más bien colectivo y no sólo propio de los seres humanos, sino también de dispositivos digitales. No es posible experimentar y conocerlo todo, por lo que podemos hacer uso del conocimiento y experiencias de otros (humanos y dispositivos) para generar conocimiento personal.

A pesar de la crítica a las teorías clásicas del conocimiento, también existe una línea conciliatoria donde se establecen semejanzas entre el conectivismo, el constructivismo y el cognitivism con la teoría del conectivismo.

- El objetivismo (similar al conductismo) establece que la realidad es externa y es objetiva, y el conocimiento es adquirido a través de experiencias y estímulos.
- El pragmatismo (similar al cognitivism) establece que la realidad es interpretada, y el conocimiento es negociado a través de la experiencia y el pensamiento.
- El interpretativismo (similar al constructivismo) establece que la realidad es interna, y el conocimiento es construido.

## APLICACIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La mayoría de los profesores modernos al ser jóvenes y perteneciente a la generación "Milennial", utilizan en gran escala los principios del conectivismo en el aula. A pesar de que la formación académica genérica siempre se ha desarrollado sobre la línea del tradicionalismo educativo, lo cierto es que el docente moderno hace grandes esfuerzos para no impartir su cátedra de ese modo y ha aprendido a utilizar la tecnología como un recurso y un vehículo para el aprendizaje de sus alumnos. Estos últimos ya

pertenecen a otra generación, la generación “Zentennial”, es decir, son nativos de la tecnología, ellos nacieron ya en un mundo digital e interconectado y no fue necesario aprender a adaptarse a este nuevo mundo, como fue el caso de la generación anterior. Ellos simplemente no conocen otra realidad, ya que no estuvieron presentes en la transición entre el viejo mundo y el mundo interconectado. Por lo anterior, los profesores que imparten cátedra a esta generación tienen la gran tarea de formar a los niños y jóvenes en aras de la era digital.

Es indispensable que en la planeación didáctica se trate siempre de incluir recursos que involucren la conectividad y el uso de la tecnología. Afortunadamente la era moderna ofrece la oportunidad de una escuela de vanguardia cuyo Modelo Educativo está íntimamente ligado al conectivismo. Los docentes tienen la encomienda de planear con base en los modelos SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) y TPACK (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) cuyos principios están vinculados a la resignificación modernista del proceso enseñanza-aprendizaje.

El modelo SAMR<sup>4</sup> está dividido en 2 etapas. La primera, la cual se denomina “mejora”, incluye el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) como elementos de sustitución y ampliación de recursos didácticos. La segunda etapa llamada “transformación” conduce a la modificación y redefinición del proceso de

---

<sup>4</sup> Roberto, Bustamante. *Modelo SAMR y cuatro ideas para aplicarlo en el aula*. Perú, *Innovación Educativa, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*, s.f. <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2018/03/28/modelo-samr-y-cuatro-ideas-para-aplicarlo-en-el-aula/>

enseñanza-aprendizaje mediante el rediseño y creación de situaciones de aprendizaje antes inconcebibles.

Por otro lado, el TPACK trata de establecer un equilibrio entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento disciplinar del docente para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos de conocimientos y desarrollo de competencias específicas <sup>5</sup>.

Este modelo alternativo de planeación didáctica permite crear situaciones de aprendizaje para los alumnos que los motivan a seguir aprendiendo y los guía en el desarrollo de meta-habilidades, tales como búsqueda, selección, análisis y conexión de la información.

Un ejemplo muy claro es la redefinición de “tareas extraescolares”. La problemática radica en que en muy pocas ocasiones el alumno se siente identificado con la tarea de reforzamiento fuera del horario escolar, la cual es asignada por el docente y esta constituye para él una fuente de frustración y estrés. Ante esta contrariedad socio-académica, y con fundamento en la teoría de George Siemens, se hace el siguiente planteamiento: ¿Qué pasaría si la tarea consistiera en jugar un videojuego? La respuesta quizás la podemos encontrar esbozando otras interrogantes adicionales tales como ¿A través de los videojuegos el alumno puede desarrollar habilidades blandas además de conocimientos duros? ¿El alumno podría sentirse más identificado y, por lo tanto, con mayor disposición y apertura al aprendizaje? ¿Reduciría el estrés

---

<sup>5</sup> UNIR, *La metodología TPACK: en qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas*. México, UNIR Revista 2020. <https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-ques/#:~:text=TPACK%20es%20la%20sigla%20que,Punya%20Mishra%20y%20Matthew%20J.>

en el alumno este tipo de asignaciones lúdicas extraescolares sin sacrificar el aprendizaje?

Al respecto, la ONU señala que...

[...] El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzarán por promover el goce de este derecho <sup>6</sup>.

Esta puede ser una propuesta interesante atendiendo a la teoría del conectivismo y traspolando sus principios al ámbito educativo mediante los modelos de planeación SAMR y TPACK, dando como resultado el que se privilegie y se promueva el uso de la tecnología dentro y fuera del aula, en este caso a través de los videojuegos, con el objetivo de transformar la práctica docente, y por consiguiente el proceso enseñanza-aprendizaje en sí mismo al implementar un cambio sustancial que favorece el aprendizaje en el alumno, atacando directamente una problemática cotidiana, recurrente y tangible en materia educativa como lo es el estrés y falta de motivación intrínseca que generan las tareas en casa.

Es preciso hacer conciencia en el hecho de que los alumnos deben aprender a aprender, y desarrollar habilidades para la vida y la utilidad del ser humano en la sociedad, ya que los modelos educativos actuales no están centrados en el contenido, sino en el potencial de aprendizaje y en el uso, tratamiento y aplicación de la información.

---

<sup>6</sup> ONU, Declaración de los derechos del niño. 1959

## CONCLUSIONES

Es más importante la red que su contenido. La capacidad y el potencial de aprendizaje tienen mucho más valía que la información que posea el sujeto en ese momento.

Las teorías clásicas del aprendizaje se reconcilian con el conectivismo y forman parte de este. Comparten principios valiosos que el conectivismo rescata para generar una teoría del aprendizaje más apegada a la realidad y ajustada a la época moderna.

El conocimiento y el aprendizaje ya no pueden ser vistos desde una óptica individualista y privada, sino que estos procesos se generan de manera colectiva y la red se nutre con las aportaciones y experiencias de cada uno de los nodos que, en este caso, pueden ser seres humanos o dispositivos.

Aunque en la actualidad ya se ponen en práctica varios de los principios del conectivismo, aún se observan áreas de oportunidad en la práctica profesional en las cuales se puede trabajar para ceñir lo más posible la actuación docente a la teoría del conectivismo y que esta esté en congruencia con la educación moderna.

El enfoque académico-pedagógico debe cambiar y dirigirse en generar ambientes de aprendizaje que promuevan la conectividad en el proceso educativo, así mismo, el personal docente debe estar en constante capacitación en el uso de aplicaciones y recursos digitales que coadyuven a este propósito.

## REFERENCIAS

- Bustamente, R. (s.f.). Modelo SAMR y cuatro ideas para aplicarlo en el aula. *Innovación Educativa*. Obtenido de <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2018/03/28/modelo-samr-y-cuatro-ideas-para-aplicarlo-en-el-aula/>
- ONU. (1959). Declaración de los derechos del niño. Comisión Nacional de los Derechos Humanos .
- Real Academia Española. (n.d.). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [23.5 versión en línea]. < <https://dle.rae.es> > [Consultado el 17 de Octubre de 2022].
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- UNIR. (2020). La metodología TPACK: en qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas. *UNIR Revista* . Retrieved from <https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es/>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

### LICENCIATURAS DE NIVELACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO DICTAMEN DE APROBACIÓN DE LA ACTIVIDAD INTEGRADORA

Por este medio me permito informar que el Producto de la Actividad Integradora LA INCLUSIÓN DEL CONECTIVISMO EN LA PRÁCTICA DOCENTE del módulo TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN, elaborado por el estudiante SERGIO ALARCÓN MEDINA, de la Licenciatura en Educación Primaria, cumple plenamente con los rasgos necesarios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Formativa, toda vez que, de acuerdo con los siguientes aspectos, se evidencia una resignificación de la práctica profesional del estudiante:

#### **Estructura de la actividad integradora**

La actividad integradora contiene una estructura que evidencia una construcción lógica basada en los contenidos del módulo y su relación con la labor docente que desempeña.

Se organiza considerando:

- Portada en la que se indican todos los datos de identificación (nombre del autor y del asesor, institución, título, fecha).
- Índice (el contenido de cada apartado se corresponde con el título de cada uno de éstos).
- Presentación
- Cuerpo del trabajo puede o no estar seccionado por apartados, pero sí debe contener una problemática, la integración de los contenidos del módulo para darle solución con algún tipo de acción o reflexión pedagógica o formativa.
- Logros o conclusiones o reflexiones finales.
- Fuentes de consulta.

#### **Problematización de la práctica**

El problema o necesidad que se expone en la actividad integradora del módulo, es



una construcción basada en la reflexión, análisis y trabajo metodológico sistemáticos de la propia práctica del estudiante, con posibilidad de ser solucionado/ mejorado y/o transformado a partir de los contenidos del módulo.

#### **Contenido**

En el producto de la actividad integradora se articulan los contenidos del módulo y los saberes previos de los estudiantes, en torno al problema o situación o necesidad de la práctica laboral del mismo, de forma pertinente y creativa.

#### **Apropiación de los contenidos**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia que:

- Enriquece con otras fuentes de información, además de los contenidos del módulo de manera pertinente y creativa. La apropiación de los contenidos permitió al estudiante desarrollar un trabajo innovador.
- Imprimió un nuevo significado o sentido a la práctica profesional del estudiante.

#### **Aportaciones de la Actividad Integradora**

La actividad integradora está plenamente fundamentada teórica y metodológicamente. Es innovadora, tanto para el docente como para otros colegas. Hace aportaciones significativas para la mejora de su práctica docente.

#### **Fuentes de información**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia la información revisada y analizada en el módulo, además de enriquecida con otras fuentes de información.

#### **Redacción del Producto de la Actividad Integradora**

La redacción de la actividad integradora es clara y respeta las reglas de redacción

y ortografía. Considera recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

#### **Consideraciones éticas**

En la exposición de la actividad integradora, se evidencia respeto a las producciones de otros, una valoración del trabajo docente y una conducción con ética profesional del estudiante.

#### **PUNTAJE Resultado de la valoración**

100% El producto de la Actividad Integradora cumple satisfactoriamente los criterios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Laboral.

ATENTAMENTE



ELIZABETH MONTER BRAVO

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

FECHA DE APROBACIÓN: 05-NOVIEMBRE-2022

# APÉNDICE B: ACTIVIDAD INTEGRADORA 2



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 099 PONIENTE**  
Licenciatura en Educación Primaria en línea

## LA CIENCIA EN LA ESCUELA

### BLOQUE 1

## LA RELACION CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD EN EL MARCO DE LA ÉTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

ALUMNO

**SERGIO ALARCÓN MEDINA**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CONCEPTOS FUNDAMENTALES .....	2
CÓMO SE CONCIBEN Y SE VIVEN LA ÉTICA Y LA CTS EN EL COLEGIO EUROPEO DE MÉXICO RS Y EN SU COMUNIDAD.....	5
¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DEL MOVIMIENTO CTS QUE PUEDEN AYUDAR EN LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA? .....	6
¿QUÉ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, DERIVADAS DE LOS POSTULADOS DEL MOVIMIENTO CTS ES POSIBLE PONER EN PRÁCTICA? .....	9
CONCLUSIONES.....	11
REFERENCIAS.....	12

## INTRODUCCIÓN

La ciencia y la tecnología han dejado de verse como acumulación dura de conocimientos y como asunto exclusivo de los científicos y los expertos. La sociedad constituye un tercer elemento importante en la triangulación de la relación utilitaria de estos conceptos. Esta relación deviene en una institución democrática que tiene un impacto directo en un mundo histórica y socialmente constituido. El movimiento CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) tiene indudable relevancia en la enseñanza moderna de las ciencias. La escuela tiene a bien la tarea de alfabetizar científicamente a los educandos y desarrollar en ellos competencias en el marco de la ética y los altos valores.

En este trabajo se describirán los conceptos fundamentales de ciencia, tecnología, sociedad y ética, y se hará hincapié en su relación con el ámbito educativo. Posteriormente se esbozará una breve relatoría de cómo se vive la relación de estos conceptos en la comunidad educativa. Seguido de esto, se recatarán los principios y las estrategias que se consideran relevantes del movimiento CTS en la transformación de la práctica docente profesional en el área de ciencias y, por último, se enlistarán algunos postulados que constituirán una visión a futuro de los facilitadores del aprendizaje de las ciencias y la tecnología, así como los conocimientos científicos que de ellos emanan, los cuales estarán enfocados en la cátedra de la Educación Primaria y son congruentes con los postulados planteados.

Se seleccionó este trabajo como parte del portafolio de trayectoria formativa para obtener el grado de "Licenciado en educación primaria", ya que este escrito guarda un alto nivel de correlación con la temática principal abordada en la tesina con opción trayecto formativo con opción trayecto formativo "Los videojuegos: Una propuesta constructorista para el desarrollo de las habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México RS" sentando, a través de los principios del movimiento CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), las bases de la educación moderna en aras del uso de la ciencia y la tecnología en el marco de la ética, con el objetivo de transformar la sociedad. Algunos videojuegos pueden ser utilizados como herramientas 3.0 en el ámbito educativo y estos devienen en vehículos de aprendizaje y desarrollo de conocimientos y habilidades blandas en los alumnos, las cuales coadyuvan la acción de generar propuestas desde el aula que aporten planteamientos de transformación social a la Comunidad Educativa y a la sociedad misma.

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En este apartado se propone un acercamiento a los conceptos básicos fundamentales que serán la base del planteamiento de este trabajo escrito.

**a) Ciencia:** La ciencia es una disciplina que se encarga de estudiar con rigor analítico, objetivo y verificable los fenómenos sociales, naturales y artificiales a través de la

observación, experimentación y mediación para dar respuesta a lo desconocido e incrementar el nivel de comprensión del mundo que nos rodea<sup>7</sup>.

Este concepto, en primer lugar, no sólo rompe el esquema de la relación única y exclusivamente entre la ciencia y lo "natural", sino que también nos señala que la ciencia formaliza el estudio de lo social y lo creado por el hombre. Así mismo, nos da la idea de que la ciencia es objetiva, directa, profunda, progresiva, racional y comprobable. Los alumnos en la educación primaria bien pueden comprender estas características y principios de la ciencia, a través de un análisis comparativo, discerniéndolo del conocimiento vulgar.

**b) Tecnología:** La tecnología es el conjunto de nociones y conocimientos científicos que el ser humano utiliza para lograr un objetivo preciso, que puede ser la solución de un problema específico del individuo o la satisfacción de alguna de sus necesidades <sup>8</sup>.

De este concepto es posible rescatar la función utilitarista de la palabra "tecnología" que se refiere a todo aquello que nos facilita la vida en una cierta área o cubre una necesidad. La escuela promueve el uso y diseño de tecnología y es copartícipe en la educación de la comunidad, para que esta se utilice y gestione con responsabilidad y ética.

**c) Sociedad:** Es un término que describe a un grupo de individuos marcados por una cultura en común, un cierto folclore y criterios compartidos que condicionan sus

<sup>7</sup> Rosario Peiró. Ciencia, Definición Técnica, 2020. Economipedia.com Consultado (09/11/22) en <https://economipedia.com/definiciones/ciencia.html>

<sup>8</sup> Equipo Editorial, Etecé. Tecnología. Para: Concepto.de. Disponible en: <https://concepto.de/tecnologia/>. Última edición: 12 de agosto de 2022. Consultado el (25/10/22)

costumbres y estilo de vida, y que se relacionan entre sí en el marco de una comunidad<sup>9</sup>.

La escuela es una micro sociedad donde la Comunidad Educativa comparte un objetivo común que es el de la formación y transformación educativa de los alumnos y en la cual participan otros actores educativos, como lo son los docentes, las autoridades y las familias. En su conjunto, y sumando los esfuerzos de cada miembro de esta micro sociedad, se pretende formar en competencias sólidas a los nuevos miembros al servicio de una macro sociedad.

**d) Ética:** Puede definirse como la rama de la filosofía que estudia la conducta moral debido a que realiza un minucioso análisis de la sociedad y se establece como deberían actuar o comportarse los individuos que la conforman. Esta disciplina filosófica está unida a las normas y sirve de base para marcar una diferencia entre el bien y el mal<sup>10</sup>.

Como se mencionó anteriormente, la escuela tiene la tarea de desarrollar las competencias de los educandos en el marco de la ética. En el caso específico de la investigación y los procesos científicos y tecnológicos llevados a cabo en la escuela, la ética los dota de una gestión y uso responsables, y siempre con el objetivo de aportación a la sociedad, mediante la diferenciación del bien y del mal.

<sup>9</sup> Julián, Pérez Porto y María, Merino. Definición de sociedad. Para: Definición.de. Disponible en <https://definicion.de/sociedad/> 2021. Consultado el (25/10/22).

<sup>10</sup> Adrián, Yirda. Definición de Ética. Para: conceptodefinición.de. Última edición: 13 de septiembre del 2021. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/etica/>. Consultado el (25/10/22)

## **¿CÓMO SE CONCEBE Y SE VIVE LA ÉTICA Y EL MOVIMIENTO CTS EN EL COLEGIO EUROPEO DE MÉXICO Y EN SU COMUNIDAD?**

El colegio Europeo de México RS privilegia la ciencia y la tecnología como recursos y vehículos de aprendizaje. Participa en varios encuentros nacionales e internacionales con ferias de ciencias, ferias de emprendedores y proyectos de índole científico y tecnológico. Las clases impartidas están planeadas con base en un esquema tripartita que triangula la pedagogía, la academia y la tecnología, por lo tanto, los docentes de este colegio se esfuerzan por crear situaciones de aprendizaje que promuevan el uso de la tecnología como elemento enriquecedor y facilitador del aprendizaje.

Es posible citar varios ejemplos al respecto. El primero es la inclusión de las ciencias en el programa de estudio, el uso de los laboratorios, la introducción de tabletas digitales para eliminar el uso del papel, las plataformas principales y accesorias que se utilizan como recursos de aprendizaje, el uso de aulas inmersivas para impartir clases híbridas, redes sociales para socializar las evidencias, la clase de maker y coding que reciben los alumnos como contenido extracurricular, etc.

Todo lo anterior mencionado se lleva a cabo en el marco de la ética, ya los alumnos del Colegio Europeo no solo son formados en conocimientos y habilidades, sino también en valores y actitudes y la institución se esfuerza por enseñarlos a discernir entre lo correcto y lo incorrecto. Existen protocolos de actuación ante conflictos, se privilegia la negociación, la mediación y el arbitraje. Los alumnos y los docentes reciben constante capacitación en temas de seguridad en internet, uso responsable de TIC, sexualidad, etc.

Otro ejemplo sobresaliente de cómo se vive la relación ética de la ciencia, la tecnología y la sociedad en el colegio RS es el aprendizaje basado en retos, sobre el cual muchos de los proyectos van encaminados y atienden a los procesos científicos y desarrollo de tecnologías para lograr la sustentabilidad y cuidado del medio ambiente. Se han realizado proyectos, tales como huertos verticales, mariposarios, reciclaje, tratamiento de aguas etc. En este tipo de proyectos se logra concienciar a los alumnos sobre la importancia del cuidado del planeta para que, a su vez, hagan campañas de concientización al exterior y desarrollen tecnología para contribuir a dar solución a la problemática.

## **¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DEL MOVIMIENTO CTS QUE PUEDEN COADYUVAR LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA?**

El movimiento CTS cuenta con diversos principios y planteamientos los cuales pueden ser aprovechados para lograr la innovación educativa en la enseñanza de las ciencias en el aula y en la comunidad educativa.

El primero de ellos es que se puede estudiar la relación de la ciencia y la tecnología con la sociedad en sus dos vías: La primera es: Cómo ciencia y la tecnología influyen en la sociedad, y la segunda es: Cómo la sociedad influye en el proceso científico y

tecnológico<sup>11</sup>. Este planteamiento impacta directamente en la motivación intrínseca de los alumnos para encontrar significado y utilidad al estudio de las ciencias. Los alumnos pueden relacionar conocimientos previos y aterrizar la nueva información a un ámbito aplicativo de las ciencias, en áreas familiares para ellos, lo cual hará más atractivo su estudio.

También los alumnos pueden ser invitados a realizar nuevos proyectos, donde pongan en acción los conocimientos científicos y tecnológicos aprendidos en el aula. El movimiento CTS propone que el campo de estudio de las ciencias y la tecnología transforme a la sociedad y que la ciencia pase de lo teórico a lo práctico y se constituya en una acción y una institución social<sup>12</sup>.

Una muestra clara, volviendo al Colegio Europeo RS, yace sobre un proyecto del año 2021 que se realizó con los alumnos de tercer grado de los grupos A y B en este mismo colegio, el cual consistió en la elaboración de un prototipo de escuela inclusiva en la plataforma del videojuego "Minecraft", adaptada con medios de accesibilidad para recibir a niños con discapacidad auditiva, motriz, ceguera y síndrome de asperger. Los alumnos construyeron en la plataforma del videojuego sus modelos de colegio inclusivo, habiendo primero llevado a cabo un protocolo de investigación transversal en colaboración con las asignaturas de educación física, arte, maker, coding y control de emociones, en donde cada una de estas disciplinas aportó elementos académicos, pedagógicos y técnicos al proyecto, desde un punto de vista interdisciplinar. La

---

<sup>11</sup> E.M, García Palacios et al. *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una aproximación conceptual*. 2020. Para: Divulgantes. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ObFr-PS3954&t=265s>. Consultado el (26/10/22).

<sup>12</sup> idem

comunidad también tuvo una participación significativa, ya que algunos expertos en medicina, derecho, educación especial y lenguaje de señas impartieron webinars a los alumnos para capacitarlos en el tema de la discapacidad, desde diferentes enfoques y nutrir su investigación. Cabe señalar que durante la presentación del proyecto los alumnos hicieron un análisis reflexivo, mediante la autoevaluación de las habilidades blandas desarrolladas durante el proyecto como lo fueron la comunicación, el trabajo colaborativo, las técnicas de organización, el liderazgo, la administración del tiempo, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el control de emociones. Dada la descripción del proyecto y el impacto positivo, tanto en la comunidad como en el desarrollo de competencias en los alumnos en términos de valores, conocimientos, habilidades y actitudes, a través de la ciencia y la tecnología, este puede ser considerado un ejemplo de proyecto educativo 360 en el marco del movimiento CTS.

En el colegio RS ya se llevan diversos proyectos como el anterior mencionado, sin embargo, además de realizar proyectos científicos y tecnológicos más profundos y elaborados, se podría hacer mayor énfasis en los aportes de la ciencia y la tecnología a la sociedad y en la democratización de su gestión como asunto público. Los alumnos pueden aprender a autocriticar el valor ético de sus proyectos y a desarrollar estrategias de control para garantizar la efectividad en los resultados que sean obtener en el marco de la responsabilidad científica y la ética<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Andrés, Felipe Tovar. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 2011. Recuperado de Slideshare : [https://es.slideshare.net/Tovar95/ciencia-tecnologia-y-sociedad-cts-12025275?next\\_slideshow=1](https://es.slideshare.net/Tovar95/ciencia-tecnologia-y-sociedad-cts-12025275?next_slideshow=1). Consultado el (26/10/22)

Es perfectamente viable que los alumnos realicen crítica constructiva sobre todas aquellas aportaciones negativas de la ciencia a la sociedad y el cómo pueden llegar a trastocarse los objetivos de los procesos científicos y tecnológicos cuando no pasan por el filtro de la ética, por ejemplo: armas, bioarmas, ataques digitales, geoingeniería, clonación, biología sintética, inteligencia artificial, etc.

### **¿QUÉ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DERIVADAS DE LOS POSTULADOS DEL MOVIMIENTO CTS ES POSIBLE PONER EN PRÁCTICA EN EL AULA?**

Sin duda, es posible traducir algunos de los postulados del movimiento CTS a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre las cuales destacan las siguientes:

- 1) La enseñanza y el aprendizaje de la ciencia en el contexto de la experiencia humana.
- 2) Aplicar el conocimiento científico en la vida cotidiana e introducir las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico.
- 3) Hacer énfasis a todos los niveles sobre la relevancia social y humana de la ciencia.
- 3) Formar ciudadanos informados, capaces de tomar decisiones cruciales sobre problemas y asuntos actuales, y de emprender acciones personales derivadas de tales decisiones.
- 4) Dar sentido a los conocimientos que aprenden los estudiantes.

5) Colaborar a formar ciudadanos capaces de opinar libremente con conocimiento de causa y responsabilidad.

6) Contribuir a unir el mundo de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

7) Preparar al estudiante para aplicar el conocimiento científico en su vida cotidiana.

8) Fomentar el análisis de las implicaciones sociales y ambientales en relación con el desarrollo científico y tecnológico de las naciones.

9) Estimular el crecimiento moral e intelectual de los alumnos para que se desarrollen como individuos autónomos y racionales.

10) Identificar problemas sociales relevantes para los alumnos y de interés e impacto local, nacional o mundial, emplear recursos regionales para localizar la información necesaria para resolverlos, identificar y promover el desarrollo de habilidades intelectuales y destrezas manuales que se requieran para resolverlos, promover la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de información y de la solución a los problemas, ofrecerles oportunidades para que colaboren en la puesta en marcha de soluciones a los problemas planteados, cederles autonomía durante el proceso, crear espacios para la reflexión de las ideas y valores de los estudiantes en el contexto Ciencia-Tecnología y Sociedad.

## CONCLUSIONES

Es preciso fomentar para la educación moderna, en el área de la ciencia y la tecnología, un nuevo contrato social que busque un balance entre dominación y respeto a la naturaleza, siempre haciendo valer el derecho al uso de la ciencia y la tecnología para beneficio de la sociedad en el marco de la ética y los principios morales.

Los docentes tienen la tarea de tener conciencia plena del valor de la relación CTS para crear situaciones de aprendizaje que motiven a sus alumnos, los hagan reconocer el significado del estudio de las ciencias y sepan cómo utilizarlas en sus vidas cotidianas.

La escuela tiene la gran misión de instruir a los educandos en el área de la ciencia y la tecnología llevando a cabo una educación bivalente que además los haga reconocer la relación que estos guardan con las humanidades y los valores.

No queda duda de que la práctica docente debe ser transformada en el área de las ciencias y la tecnología, así pues, la cátedra debe estar encuadrada en el marco de la relación de la ética, la ciencia, la tecnología y la sociedad.

La concepción de la ciencia no puede ser ahistórica. La ciencia no es un conjunto de conocimientos previamente elaborados como hechos asumidos que no muestran los problemas que le dieron origen. La ciencia es una institución social de un mundo históricamente constituido.

El currículo debe adaptarse a las necesidades reales de la comunidad educativa. La libertad de cátedra permite hacer modificaciones o complementar los contenidos con temáticas de interés general, proponiendo soluciones a problemas reales. El aprendizaje basado en retos toma este enfoque como elemento propositivo generador.

## REFERENCIAS

- Adrian, Yirda. Definición de Ética. Para: [conceptodefinicion.de](https://conceptodefinicion.de/etica/). Última edición: 13 de septiembre del 2021. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/etica/>. Consultado (25/10/22)
- Andrés, Felipe Tovar. Ciencia, Tecnología y Sociedad. 2011. Recuperado de Slideshare: [https://es.slideshare.net/Tovar95/ciencia-tecnologa-y-sociedad-cts-12025275?next\\_slideshow=1](https://es.slideshare.net/Tovar95/ciencia-tecnologa-y-sociedad-cts-12025275?next_slideshow=1). Consultado (25/10/22)
- Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una aproximación conceptual. E. M. García Palacios, J. C. González Galbarte, J. A. López Cerezo, J. L. Luján, M. Martín Gordillo, C. Osorio y C. Valdés. OEI.
- E. M, García Palacios et al. [Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una aproximación conceptual](https://www.youtube.com/watch?v=ObFr-PS3954&t=265s). 2020. Para: Divulgantes. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ObFr-PS3954&t=265s>. Consultado el (26/10/22).
- Equipo Editorial, Etecé. [Tecnología](https://concepto.de/tecnologia/). Para: Concepto.de. Disponible en: <https://concepto.de/tecnologia/>. Última edición: 12 de agosto de 2022. Consultado (25/10/22)
- Julián, Pérez Porto y María, Merino. [Definición de sociedad](https://definicion.de/sociedad/). Para: Definición.de. Disponible en <https://definicion.de/sociedad/> 2021. Consultado el (25/10/22).
- Rosario Peiró. [Ciencia, Definición Técnica](https://economipedia.com/definiciones/ciencia.html), 2020. Economipedia.com Consultado en <https://economipedia.com/definiciones/ciencia.html> (09/11/22)





**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**LICENCIATURAS DE NIVELACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO**

**DICTAMEN DE APROBACIÓN DE LA ACTIVIDAD INTEGRADORA**

Por este medio me permito informar que el Producto de la Actividad Integradora del bloque 1 LA RELACION CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD EN EL MARCO DE LA ÉTICA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA del módulo LA CIENCIA EN LA ESCUELA, elaborado por el estudiante SERGIO ALARCÓN MEDINA, de la Licenciatura en Educación Primaria, cumple plenamente con los rasgos necesarios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Formativa, toda vez que, de acuerdo con los siguientes aspectos, se evidencia una resignificación de la práctica profesional del estudiante:

#### **Estructura de la actividad integradora**

La actividad integradora contiene una estructura que evidencia una construcción lógica basada en los contenidos del módulo y su relación con la labor docente que desempeña.

Se organiza considerando:

-Portada en la que se indican todos los datos de identificación (nombre del autor y del asesor, institución, título, fecha).

-Índice (el contenido de cada apartado se corresponde con el título de cada uno de éstos).

-Presentación

-Cuerpo del trabajo puede o no estar seccionado por apartados, pero sí debe contener una problemática, la integración de los contenidos del módulo para darle solución con algún tipo de acción o reflexión pedagógica o formativa.

-Logros o conclusiones o reflexiones finales.

-Fuentes de consulta.

#### **Problematización de la práctica**

El problema o necesidad que se expone en la actividad integradora del módulo, es



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



una construcción basada en la reflexión, análisis y trabajo metodológico sistemáticos de la propia práctica del estudiante, con posibilidad de ser solucionado/ mejorado y/o transformado a partir de los contenidos del módulo.

#### **Contenido**

En el producto de la actividad integradora se articulan los contenidos del módulo y los saberes previos de los estudiantes, en torno al problema o situación o necesidad de la práctica laboral del mismo, de forma pertinente y creativa.

#### **Apropiación de los contenidos**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia que:

- Enriquece con otras fuentes de información, además de los contenidos del módulo de manera pertinente y creativa. La apropiación de los contenidos permitió al estudiante desarrollar un trabajo innovador.
- Imprimió un nuevo significado o sentido a la práctica profesional del estudiante.

#### **Aportaciones de la Actividad Integradora**

La actividad integradora está plenamente fundamentada teórica y metodológicamente. Es innovadora, tanto para el docente como para otros colegas. Hace aportaciones significativas para la mejora de su práctica docente.

#### **Fuentes de información**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia la información revisada y analizada en el módulo, además de enriquecida con otras fuentes de información.

#### **Redacción del Producto de la Actividad Integradora**

La redacción de la actividad integradora es clara y respeta las reglas de redacción



y ortografía. Considera recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

**Consideraciones éticas**

En la exposición de la actividad integradora, se evidencia respeto a las producciones de otros, una valoración del trabajo docente y una conducción con ética profesional del estudiante.

**PUNTAJE Resultado de la valoración**

100% El producto de la Actividad Integradora cumple satisfactoriamente los criterios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Laboral.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elizabeth Monter Bravo', written over a horizontal line.

ELIZABETH MONTER BRAVO  
NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

FECHA DE APROBACIÓN: 12-NOVIEMBRE-2022

# APÉNDICE C: ACTIVIDAD INTEGRADORA 3



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 099 PONIENTE  
Licenciatura en Educación Primaria en línea

## DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

### BLOQUE 2

## EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL APRENDIZAJE SITUADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

ALUMNO

SERGIO ALARCÓN MEDINA

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA LENGUA ESCRITA .....	2
EL APRENDIZAJE SITUADO Y LA LENGUA ESCRITA .....	6
CONCLUSIONES.....	13
REFERENCIAS.....	14

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua escrita no puede representar una excepción en la transformación educativa. Está más que comprobado que el paradigma tradicional ha sido superado por metodologías modernas y disruptivas, que garantizan el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más que conocimientos duros, el propósito de la Educación Básica es el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos, que les sean de utilidad para la vida.

La escritura es por excelencia un medio de comunicación que utiliza el ser humano desde tiempos remotos y complementario del lenguaje oral, el cual debe representar una prioridad en el sistema de educación y ser privilegiado con métodos de enseñanza eficaces.

En este trabajo se plantean dos propuestas alternativas de enseñanza de la escritura, desde el enfoque del aprendizaje *significativo* y *situado*, las cuales en su conjunto pueden devenir en un modelo híbrido garante del desarrollo de competencias en el alumno.

Se seleccionó este trabajo como parte del portafolio de trayectoria formativa para obtener el grado de "Licenciado en Educación Primaria", ya que ambas teorías sobre el aprendizaje, descritas en esta obra, justifican teórica y pragmáticamente la propuesta central de la tesina con opción trayecto formativo con opción trayecto formativo "Los videojuegos: Una propuesta constructora para desarrollo de las

Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo no se olvida y se mantiene en las capacidades del alumno<sup>14</sup>.

En el caso específico de la enseñanza de la escritura, el docente actúa como explorador de los conocimientos del alumno al diagnosticar sus habilidades previas y, por consiguiente, se activan. Según Ausubel (1976) citado en Díaz Barriga (2003) "durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas"<sup>15</sup>, Estas habilidades previas incluyen el repertorio de vocabulario, estilo y ritmo de escritura, dificultades y barreras de aprendizaje, maduración y ubicación de la etapa y periodo de desarrollo en que el alumno se encuentra. Esta información tiene un objetivo bivalente, ya que por un lado el profesor puede conocer las necesidades específicas del alumno, entendidas como ideas conexas e inclusoras, las cuales constituirán la materia prima para la planeación y diseño de actividades que acerquen al alumno a los objetivos planteados. Por otro lado, el alumno será consciente de los recursos cognitivos con los que cuenta y que puede utilizar a su favor para lograr dichos objetivos, responsabilizándolo así de su propio aprendizaje. En relación con la escritura, esto implicaría que los niños puedan emplear lo que van aprendiendo en nuevas situaciones en las que el uso de la escritura sea necesario.

<sup>14</sup> UNIR. El aprendizaje significativo: ¿Por qué introducirlo en el aula? Para UNIR revista 2020. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-significativo/> Consultado el (03/11/2022).

<sup>15</sup> Frida Díaz-Barriga. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Para la Revista electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el (04/11/2022) en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

La enseñanza de la escritura puede llevarse a cabo de manera significativa al tomar en cuenta los medios y la información al que el alumno está expuesto. El alumno puede encontrar la motivación necesaria para el desarrollo de la escritura en temas que le sean familiares, los cuales conozca, domine y sobre los cuales pueda verter su opinión, los pueda complementar o utilizar como vehículo de aprendizaje.

En una situación de enseñanza, el maestro debe presentar al alumno los significados ya compartidos por la comunidad con respecto a los elementos educativos del currículum. El alumno, a su vez, debe devolver al profesor los productos transformados que captó mediante un proceso de resignificación cognitiva. Si el compartir significados no es alcanzado, el profesor debe, otra vez, presentar, de otro modo, los significados aceptados en el contexto de la materia de enseñanza.

En este proceso, maestro y alumno tienen responsabilidades distintas. El maestro es responsable de verificar si los significados que el alumno captó son aquellos compartidos por la comunidad de usuarios de la materia de enseñanza. El alumno es responsable de verificar si los significados que captó son aquellos que el maestro pretendía que captase. En este sentido, la enseñanza requiere reciprocidad de responsabilidades <sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Olalla Haro. Pautas para aplicar la teoría del aprendizaje significativo en la enseñanza del lenguaje. Para actividadesinfantil.com Recuperado de <https://actividadesinfantil.com/archives/7309> Consultado el (03/11/2022).

Se ha comprobado que para que el niño comprenda la naturaleza del sistema alfabético tiene lugar una serie de pasos ordenados, caracterizado cada paso por esquemas conceptuales particulares. De acuerdo con Ferreiro:

Ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales que a nuestro modo de pensar parecen caóticas, pero que tienen sentido para el individuo en el proceso que realiza para transformar la información dada, elaborarla y asimilarla <sup>17</sup>.

Este proceso de construcción de esquemas interpretativos propios no sólo sucede en los pequeños que están tratando de apropiarse del sistema de escritura, en niños y jóvenes ya alfabetizados, el proceso ocurre de la misma forma, al tratar de acceder a niveles de conceptualización más avanzados, porque para todos ellos el desarrollo de la lectura y la escritura es un proceso constructivo. A pesar de las prácticas escolares, su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Para todos, el problema es comprender la naturaleza del sistema de escritura que la sociedad les ofrece. Para comprenderlo, en tanto al sistema, están obligados a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento preelaborado.

---

<sup>17</sup> Emilia, Ferreiro & A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI 1991.

Todo esto sucede a cualquier edad, siempre que la situación de escritura sea significativa. Según Ferreiro, "los niños muy pequeños muestran estas capacidades al producir mensajes significativos, realizando representaciones gráficas a su manera, aun cuando sus producciones no hayan alcanzado el sistema alfabético adulto"<sup>18</sup>. Para lograrlo es esencial facilitar el aprendizaje de la escritura en situaciones auténticas, haciendo revisiones, incitando confrontaciones y logrando que los niños valoren los mensajes y textos que producen, favoreciendo su capacidad de producción, la cual es mayor que su capacidad para representar por escrito, mediante grafías, las ideas. Cuando esto sucede, mientras los niños alcanzan esta habilidad el maestro debe actuar como transcriptor, para pasar del texto construido oralmente por los niños individual y colectivamente, al texto escrito, hasta lograr que alcancen por sí solos la capacidad de realización de unidades de producción escrita. En niveles más avanzados del aprendizaje de la escritura, habiendo ya resuelto la correspondencia alfabética y participando de experiencias de composición de textos y aunque ya el proceso se ha automatizado y fluyen con mayor intensidad las ideas, el aprendizaje sigue siendo una reconstrucción de conocimientos tanto respecto a la escritura misma, como respecto al tema sobre el cual se escribe.

## **EL APRENDIZAJE SITUADO Y LA LENGUA ESCRITA**

El aprendizaje situado está fundamentado por la teoría de Vygotsky sobre aprendizaje sociocultural y la zona de desarrollo próximo. En el aprendizaje situado la construcción

---

<sup>18</sup> Idem

del conocimiento es concebida como una práctica en la experiencia, por lo que aprender implica involucrarse en una comunidad de práctica <sup>19</sup>. De esta forma el contexto social toma relevancia debido a que el aprendizaje se da dentro de él, y al permitir que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real, favorecen la contextualización del aprendizaje, dejando abierta la posibilidad de que se convierta en una enseñanza significativa.

El aprendizaje situado constituye una serie de prácticas educativas auténticas y originarias de la propia cultura. Se entiende como un proceso multidimensional de apropiación cultural en donde se involucra el pensamiento, la afectividad y sobre todo la acción.

Es un aprendizaje práctico y funcional mediante el cual se desarrollan habilidades genéricas, se prepara a los alumnos para enfrentar resolver situaciones reales en escenarios reales o simulados que representan la realidad, hace al alumno conectar con su cultura y su entorno social, favorece el trabajo colaborativo, incrementa la motivación y la práctica es instruccional y anclada.

A manera de ejemplo de aprendizaje situado, es posible hacer referencia a los videojuegos, específicamente en aquellos de tipo "simulación" y de los cuales hay una infinidad de tipos, de entre los que destacan "simulación de vida", "simulación de conducción", "simulación de construcción", "simulación de administración de actividades económicas" y "simulación de cuidado y protección de animales y vida silvestre". Este tipo de videojuegos, por sus mecánicas, además de desarrollar en los

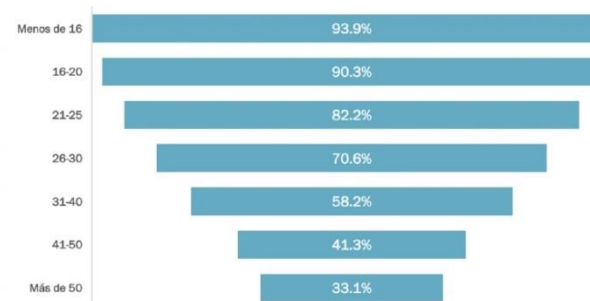
---

<sup>19</sup> Marcy P. Discroll. Psicología del aprendizaje por instrucción. 3ra ed. Pearson 2004.

jugadores conocimientos duros sobre cada una de las categorías y áreas del conocimiento a las que pertenecen, también coadyuvan de manera directa al desarrollo de habilidades y valores para la vida, tales como la toma de decisiones, la administración del tiempo, el trabajo colaborativo (multiplayer online y off line), el respeto por la naturaleza, el manejo de conflicto, el pensamiento crítico y analítico, la responsabilidad, el liderazgo, la productividad, la autonomía y la creatividad. Al contar con todos estos beneficios y posibilidades, los videojuegos de simulación pueden devenir en un aliado dentro del aula y en actividades escolares extracurriculares. Es posible justificar de la siguiente manera esta afirmación atendiendo a la relación indisoluble entre **contexto, acción y aprendizaje**, la cual es el eje rector de la teoría sobre cognición situada:

Un dato arrojado por un estudio hecho en 2019 por *The competitive Inteligencia Unit* indica que el 93% de los mexicanos menores de 16 años son consumidores de videojuegos<sup>20</sup>, por lo tanto, se asume en primer lugar que los videojuegos pertenecen al contexto cotidiano de los niños en edad escolar y por consiguiente a su realidad.

<sup>20</sup> The Competitive Intelligence Unit. Consumo de videojuegos por grupo de edad (proporción del total de individuos, %) 2019



Fuente: The Competitive Intelligence Unit

En segundo lugar, según su definición “Un videojuego es una aplicación interactiva orientada al entretenimiento que, a través de ciertos mandos o controles, permite simular experiencias en la pantalla de un televisor, una computadora u otro dispositivo electrónico”<sup>21</sup>. Esto permite visualizar que los videojuegos son en sí mismos acción, interacción y simulación de experiencias.

Por último, el factor “aprendizaje” es un “ingrediente al gusto” a cargo del docente. Este puede aprovechar los beneficios previamente mencionados de los videojuegos de simulación para diseñar, en el marco de la pedagogía, situaciones académicas específicas con el objetivo de lograr aprendizajes esperados concretos en el alumnado, después de todo, la función docente radica precisamente en ser diseñadores de situaciones de aprendizaje que acerquen a los alumnos al desarrollo de sus propias competencias.

<sup>21</sup> J. Pérez Porto, A. Gardey. Definición de videojuego- Qué es, Significado y Concepto. Definición.de. Recuperado el (04/11/2022) de <https://definicion.de/videojuego/>

Una de las alternativas postmodernas, al trasluz de la enseñanza situada, es sin duda el aprendizaje transversal, mediante el cual se anula la categorización del aprendizaje de las asignaturas por separado, para buscar ejes comunes que las conecten entre sí y, al mismo tiempo, con la cultura general y los valores éticos y cívicos<sup>22</sup>

Una manera de lograrlo es a través del currículo oculto institucional, el cual sirve de materia prima para que el docente diseñe situaciones didácticas específicas, a las cuales los alumnos deben enfrentarse, sin que sea evidente la motivación académica que le da origen y así fomentar en ellos los valores y la visión de la institución.

Retornando al tema de la enseñanza de la escritura, y una vez entendido el concepto y los principios del aprendizaje situado, es preciso reiterar que el profesor adopta un rol de diseñador de situaciones de aprendizaje, agente vinculante entre el alumno y su entorno sociocultural y proporciona andamiajes a los estudiantes para coadyuvar su desarrollo de habilidades, más que de conocimientos.

Retomando los principios del aprendizaje situado, aplicado al desarrollo de habilidades en la escritura, en las sesiones dedicadas a escribir, los alumnos podrían adquirir todo tipo de conocimientos, excepto los que tienen que ver con la escritura, pero a la vez, aprender a escribir y a desarrollar sus habilidades en la lengua escrita ¿Cómo es esto posible? Muy sencillo, se utilizan diversos vehículos de aprendizaje, generalmente la ciencia y la cultura, para diseñar provocaciones de aprendizaje que incentiven la escritura en los alumnos. Ellos no se dan cuenta que están adquiriendo estas

---

<sup>22</sup> Pearson. Transversalidad educativa: ¿Cómo aprovechar este nuevo paradigma en tu escuela? Para Blog Perason Latinoamérica Recuperado de <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/transversalidad-educativa-en-escuelas> Consultado el (03/11/22)

habilidades, ya que el objetivo principal pareciera estar alejado del aprendizaje de la escritura y enfocarse en el desarrollo un tema cualquiera (volcanes, reacciones químicas, culturas prehispánicas, etc), la redacción de un reporte de observación (experimentos, fenómenos naturales, etc), o el desarrollo de un escrito funcional (una carta al superhéroe favorito, un instructivo sobre una receta, un guion de una obra, un script para un podcast, una reseña sobre una película, etc). De tal suerte, los alumnos aprenden a escribir sin a aprender formalmente a escribir. Obviamente es preciso que los alumnos sean conscientes de sus áreas de oportunidad, reflexionen sobre ellas y las corrijan a través de la retroalimentación docente. Además, también pueden pulir sus habilidades en la escritura e ir integrando paulatinamente conocimientos sobre estilo, vocabulario, redacción, ortografía y caligrafía. Con esto se demuestra que se obtiene mucho más de los alumnos que si sólo se les imparte una clase magistral de "como escribir", "ortografía de tercer grado de primaria", "planas de caligrafía", "listas de vocabulario" o "ejercicios descontextualizados de redacción".

Bajo el esquema de la enseñanza situada de la lengua escrita, los alumnos adquieren simultanea y colateralmente conocimientos accesorios que coadyuvan su proceso de enculturación, prácticas funcionales que los acompañarán el resto de sus vidas y que pueden utilizar fuera del aula y, sobre todo, se mantiene la motivación y la expectativa de los alumnos al encontrarle un sentido funcional a su propio aprendizaje.

Otro aspecto importante relacionado al aprendizaje situado es la colaboración. Hoy en día sabemos que el aprendizaje ya no es individual sino colectivo, ya que este es



mucho más eficaz a partir de la interacción social de los sujetos cognoscentes<sup>23</sup>. La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales complejas que nos permiten integrarnos, intervenir y en definitiva “ser parte” del mundo<sup>24</sup>. ¿Cómo se zambullirá en la vida profesional aquel que solo ha sido habituado en la academia a replicar, a tomar nota, a describir los textos dados? ¿Y aquellos a los que se los anima a interpretarlos, es decir, a apreciar la polisemia que habita toda lectura, la pluralidad de sentidos que conforman todo escrito? ¿Y qué tipo de participación devendrá en quienes han sido animados a hacer de la lectura “experimentación”, es decir, producción de un recorrido personal, de encuentro con una palabra propia a la vez que compartida con otros? Por eso, es indispensable que los docentes propiciemos todos los tipos de participación en el aula. Ya que se interpreta sobre réplicas, se experimenta desordenando reproducciones y resignificando interpretaciones. Y el alumno, al tomar la palabra y ponerla a rodar en su grupo de pertenencia, al usar las palabras de otros para hallar las propias, al usurpar fragmentos de saberes que otros nos han legado el alumno construye su propia escritura.

<sup>23</sup> George, Siemens. *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. 2004.

<sup>24</sup> Lev S. Vygotsky. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. 1995.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje significativo y situado constituye en la enseñanza de la escritura una propuesta educativa innovadora, alternativa, disruptiva, eficaz y respetuosa de la diversidad. Ambas teorías, aunque divergen en sus enfoques y algunos de sus postulados y principios son yuxtapuestos, convergen en la idea de romper el paradigma tradicional de la enseñanza, en darle un rol activo al alumno en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades, más que de conocimientos técnicos sobre la lengua escrita.

El aprendizaje significativo se centra en el aprendizaje mismo. Existe una incorporación cognitiva de los nuevos conocimientos y la relación que estos guardan respecto a los previos, se da valor práctico a los contenidos para el alumno. Por otro lado, el conocimiento situado es parte y producto de la actividad y del contexto al que el alumno está expuesto. Coloca a este, a sus relaciones sociales y a su proceso de enculturación como centro del aprendizaje.

En las aulas ya se hacen esfuerzos por privilegiar una metodología mixta de enseñanza que se fundamenta en estos dos tipos de aprendizaje, sin embargo, aún hay un largo camino que recorrer para transformar la práctica en la enseñanza de la escritura, rediseñando la infraestructura académico-pedagógica de la clase, diseñando situaciones significativas de aprendizaje y proporcionando a los alumnos el andamiaje necesario para lograr su desarrollo potencial.

## REFERENCIAS

- Emilia, Ferreiro & A., Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI 1991.
- Frida Diaz-Barriga. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Para la Revista electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 4 de noviembre de 2022 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- George, Siemens. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. 2004.
- J. Pérez Porto, A. Gardey. Definición de videojuego- Qué es, Significado y Concepto. Definición.de. Recuperado el 4 de noviembre de 2022 de <https://definicion.de/videojuego/>
- Lev S. Vygotsky. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. 1995.
- Marcy P. Discroll. Psicología del aprendizaje por instrucción. 3ra ed. Pearson 2004.
- Olalla Haro. Pautas para aplicar la teoría del aprendizaje significativo en la enseñanza del lenguaje. Para actividadesinfantil.com Recuperado de <https://actividadesinfantil.com/archives/7309> Consultado el 3 de noviembre de 2022.
- Pearson. Transversalidad educativa: ¿Cómo aprovechar este nuevo paradigma en tu escuela? Para Blog Perason Latinoamérica Recuperado de <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/transversalidad-educativa-en-escuelas> Consultado el 03 de noviembre de 2022
- The Competitive Intelligence Unit. Consumo de videojuegos por grupo de edad (proporción del total de individuos, %) 2019
- UNIR. El aprendizaje significativo: ¿Por qué introducirlo en el aula? Para UNIR revista 2020. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-significativo/> Consultado el 03 de noviembre de 2022.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURAS DE NIVELACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO

DICTAMEN DE APROBACIÓN DE LA ACTIVIDAD INTEGRADORA

Por este medio me permito informar que el Producto de la Actividad Integradora del bloque 2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL APRENDIZAJE SITUADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA del módulo DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN, elaborado por el estudiante SERGIO ALARCÓN MEDINA, de la Licenciatura en Educación Primaria, cumple plenamente con los rasgos necesarios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Formativa, toda vez que, de acuerdo con los siguientes aspectos, se evidencia una resignificación de la práctica profesional del estudiante:

### Estructura de la actividad integradora

La actividad integradora contiene una estructura que evidencia una construcción lógica basada en los contenidos del módulo y su relación con la labor docente que desempeña.

Se organiza considerando:

- Portada en la que se indican todos los datos de identificación (nombre del autor y del asesor, institución, título, fecha).
- Índice (el contenido de cada apartado se corresponde con el título de cada uno de éstos).
- Presentación
- Cuerpo del trabajo puede o no estar seccionado por apartados, pero sí debe contener una problemática, la integración de los contenidos del módulo para darle solución con algún tipo de acción o reflexión pedagógica o formativa.
- Logros o conclusiones o reflexiones finales.
- Fuentes de consulta.

### Problematicación de la práctica

El problema o necesidad que se expone en la actividad integradora del módulo, es

una construcción basada en la reflexión, análisis y trabajo metodológico sistemáticos de la propia práctica del estudiante, con posibilidad de ser solucionado/ mejorado y/o transformado a partir de los contenidos del módulo.

#### **Contenido**

En el producto de la actividad integradora se articulan los contenidos del módulo y los saberes previos de los estudiantes, en torno al problema o situación o necesidad de la práctica laboral del mismo, de forma pertinente y creativa.

#### **Apropiación de los contenidos**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia que:

- Enriquece con otras fuentes de información, además de los contenidos del módulo de manera pertinente y creativa. La apropiación de los contenidos permitió al estudiante desarrollar un trabajo innovador.
- Imprimió un nuevo significado o sentido a la práctica profesional del estudiante.

#### **Aportaciones de la Actividad Integradora**

La actividad integradora está plenamente fundamentada teórica y metodológicamente. Es innovadora, tanto para el docente como para otros colegas. Hace aportaciones significativas para la mejora de su práctica docente.

#### **Fuentes de información**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia la información revisada y analizada en el módulo, además de enriquecida con otras fuentes de información.

#### **Redacción del Producto de la Actividad Integradora**

La redacción de la actividad integradora es clara y respeta las reglas de redacción

y ortografía. Considera recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

#### **Consideraciones éticas**

En la exposición de la actividad integradora, se evidencia respeto a las producciones de otros, una valoración del trabajo docente y una conducción con ética profesional del estudiante.

#### **PUNTAJE Resultado de la valoración**

100% El producto de la Actividad Integradora cumple satisfactoriamente los criterios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Laboral.

ATENTAMENTE



ELIZABETH MONTER BRAVO

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

FECHA DE APROBACIÓN: 19-NOVIEMBRE-2022

# APÉNDICE D: ACTIVIDAD INTEGRADORA 4



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 099 PONIENTE  
Licenciatura en Educación Primaria en línea

## DESARROLLO SOCIAL Y MORAL DEL NIÑO

### BLOQUE 1

## EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ALTERNATIVA TRANSVERSAL EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS

ALUMNO

SERGIO ALARCÓN MEDINA

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CONCEPTOS BÁSICOS .....	3
EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES.....	9
TAREAS DEL DOCENTE EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA CONDUCTA EN NIÑOS DE PRIMARIA.....	12
EJEMPLO DE PLAN DE JUEGO PARA OBSERVAR LAS HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN LOS EDUCANDOS.....	13
INFORME DE APLICACIÓN DEL PLAN DE JUEGO Y RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOAFECTIVAS DEL GRUPO.....	15
CONCLUSIONES.....	17
REFERENCIAS.....	21

## INTRODUCCIÓN

*“Educar la mente sin educar al corazón, no es educación en absoluto”*

**Aristóteles**

La educación socioemocional es un componente esencial en el proceso formativo y académico de los alumnos.

Un error común en la docencia es ignorar total o parcialmente la implicación directa del ambiente escolar en el educando y sólo centrar el quehacer docente en los contenidos y temáticas propuestas por el programa. Es preciso que el docente tenga en cuenta en todo momento el estado socioemocional de los alumnos y haga las adecuaciones y modificaciones pertinentes a su intervención pedagógica y didáctica, para así lograr el equilibrio del clima escolar y garantizar el éxito académico y formativo de cada uno de los educandos.

La elaboración eficaz de estrategias de intervención, que propicien situaciones didácticas, que a su vez favorezcan las habilidades socioemocionales, contempla necesariamente la idea de un currículo oculto, es decir, una serie de habilidades, valores y actitudes congruentes a la mística institucional, las cuales se desarrollen en un plano secundario sin que aparentemente formen parte de los objetivos que se

establezcan en la secuencia didáctica. Esto automáticamente también hace alusión a la “transversalidad del programa de estudios”.

El juego es un medio que resulta agradable al niño porque forma parte de su vida; no es una actividad que cause incomodidad; sino que genera alegría, placer y otorga múltiples beneficios que se ven reflejados durante toda su vida <sup>25</sup>.

Dadas las afirmaciones anteriores, surgen las siguientes interrogantes: ¿Podrían relacionarse las áreas del conocimiento propuestas por el currículo con la educación socioemocional, coadyuvando el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos? ¿Puede ofrecerse a los alumnos esa relación de transversalidad y desarrollo de habilidades sociales, a través del juego?

Estas preguntas serán respondidas en el presente escrito con el objetivo de ofrecer al docente lector una alternativa pedagógica para fortalecer su práctica docente en el desarrollo de habilidades sociales, en su aula, en el marco de la transversalidad y el aprendizaje situado.

Este escrito fue seleccionado para formar parte del portafolio de trayectoria formativa para obtener el grado de “Licenciado en Educación Primaria”, ya que el tema central de la tesina con opción trayecto formativo con opción trayecto formativo “Los videojuegos: Una propuesta constructorista para el desarrollo de las habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México”

---

<sup>25</sup> Sandra, Olivares Cardoza. El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacos-Piura.2015. (Tesis de Postgrado en Educación Primaria). Universidad de Piura. Facultad de ciencias de la educación. Piura, Perú. Pág. 1

RS" encuentra elementos conceptuales fundamentales que sustentan su marco teórico, como lo son las habilidades blandas, las habilidades sociales, juego didáctico y la gamificación. Además, en este escrito se describe claramente la relación del juego con propósitos académicos y la motivación del alumno hacia el aprendizaje, rescatando el valor de los videojuegos en el desarrollo de las habilidades sociales como aprendizaje colateral en el marco del currículo oculto.

## CONCEPTOS BÁSICOS

### Habilidades Blandas

Para comprender el concepto de habilidades sociales, es preciso definir primero a las "Habilidades blandas" y establecer con claridad la diferencia entre ambos conceptos, ya que las primeras se desprenden de las últimas.

El concepto de habilidades blandas difiere del de habilidades sociales, pues, aunque generalmente son conceptos que suelen equipararse, es importante clarificar que las habilidades sociales hacen parte de las habilidades blandas, pero estas últimas están conformadas adicionalmente por habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar<sup>26</sup>.

Como refieren Duckworth y Yeager (2015) citados en Rodríguez et al. (2021) desde un enfoque pedagógico:

<sup>26</sup> Sandra Patricia, Guerra-Báez. Una revisión panorámica al entendimiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 23 e186464, 2019. Consultado el (9/nov/2022) en <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/#B63>

Las habilidades blandas o *soft skill* son definidas como aquel grupo de destrezas adquiridas por la persona, en este caso del estudiante y docente, y que facilitan la optimización de su propio desempeño, tanto en el ámbito académico-profesional, laboral, emocional, psicológico como en el ámbito personal <sup>27</sup>.

Otra definición con un enfoque desde el empirismo:

Las habilidades blandas hacen referencia a las habilidades no-cognitivas que nos permiten el conocimiento y relación con los demás y con uno mismo, la resolución eficiente y creativa de problemas, reconocer y manejarse a nivel emocional, plantearse objetivos y planificarse para conseguirlos, etc.

Se trata de habilidades que con respecto a las habilidades cognitivas que se centran en la experiencia y adquisición de contenidos, son transversales, es decir, se dan en todos los contextos de la vida y suponen, a grandes rasgos, el modo en que las personas nos relacionamos con nuestro entorno<sup>28</sup>.

Una última definición, desde el punto de vista de la productividad, indica que:

<sup>27</sup> Siu, Rodríguez et al. (2021). *Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación*. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. Consultado el (9/11/22) en <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>

<sup>28</sup> Sara, Sánchis. *Habilidades Blandas: qué són, cuáles son y ejemplos*. Para psicología-Online. 2020 Consultado el (11/11/22), en <https://www.psicologia-online.com/habilidades-blandas-que-son-cuales-son-y-ejemplos-5051.html>

Las soft skills se pueden definir como las aptitudes sociales, emocionales, resolutorias y de comportamiento que permiten desenvolverte mejor y obtener mejores resultados en cualquier situación<sup>29</sup>

Así pues, dadas las definiciones anteriores, es posible concluir que las habilidades blandas son aquellos rasgos no cognitivos que determinan el nivel de éxito en la relación y comunicación del individuo con el medio en el que se desenvuelve y, aunque están relacionadas directamente a la personalidad, pueden ejercitarse como cualquier otra habilidad para lograr su pleno desarrollo.

### **Habilidades sociales**

Son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural ceñidas a normas sociales, legales culturales y morales, que se manifiestan en situaciones interpersonales socialmente aceptadas y que son fundamentales para entablar relaciones de calidad, y generar vinculación con diferentes tipos de personas<sup>30</sup> (Neuron UP, 2019). Las habilidades sociales son formas de comunicarnos tanto verbal como no verbalmente con las otras personas y constituyen comportamientos eficaces en situaciones de interacción social.<sup>31</sup> Según Caballo citado en Betina & Contini (2011)

<sup>29</sup> Javier, Santos. Las soft skills en el emprendimiento. Para infoautónomos.com 2022. Consultado el (09/11/22) en <https://www.infoautonomos.com/habilidades-directivas/soft-skills-definicion-emprendedores/#:~:text=Las%20soft%20skills%20se%20pueden,trabajo%20m%C3%A1s%20t%C3%ADpicas%20que%20puedas>.

<sup>30</sup> Neuron UP. (27 de Febrero de 2019). Blog Neuron UP. Obtenido de Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos: <https://blog.neuronup.com/habilidades-sociales-cuales-son-ejemplos-para-que-sirven/>. Consultado el (9/11/22).

<sup>31</sup> Ana Asensio. Este es el secreto de una buena comunicación. Para vidasenpositivo.com, 2017. Consultado el (11/11/22) en <https://vidasenpositivo.com/este-es-el-secreto-de-una-buena-comunicacion/>

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros<sup>32</sup>.

Cabe destacar la importancia del desarrollo de las habilidades sociales a edades tempranas y la coparticipación de la escuela en este proceso. Betina y Contini (2011) también hacen referencia a Michealson y otros (1987) sobre el planteamiento de que las habilidades sociales son adquiridas a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de estas<sup>33</sup>.

### **Gamificación**

Es importante diferenciar el término "juego" del de "gamificación", ya que un juego tiene como principal objetivo la diversión pura y llana mientras que una actividad gamificada persigue un objetivo académico y/o formativo específico y es adicionada con elementos lúdicos. Foncubierta y Rodríguez (2014) señalan que la gamificación podría definirse como:

<sup>32</sup> Ana Betina y Norma Contini. Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Pag. 164

<sup>33</sup> [dem]

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula<sup>34</sup>.

### **Juego didáctico**

Según Chacón (2008) es:

El juego que posee un objetivo educativo se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad. El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> José Manuel, Foncubierta y Chema Rodríguez. *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Editorial Edinumen, 2014, consultado el (10/11/22), en [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)

<sup>35</sup> Paula, Chacón. *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?*. Revista Nueva Aula Abierta n° 16, año 5 julio-diciembre 2008.

### **Currículo Oculto**

La expresión currículo oculto fue utilizada por primera vez por Philip W. Jackson en 1968, para referirse a "aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela"<sup>36</sup>.

El currículum oculto se trata de un compendio de saberes, normas, costumbres y creencias que van más allá de los que se establecen en los currículums de las distintas etapas educativas. Aquí hablamos de enseñanzas y procesos más interpersonales en los que se enseña a ser uno mismo y relacionarse con los demás.

Este currículum oculto no se desarrolla de manera consciente, sino que, muchas veces, impregna el proceso educativo de las áreas de conocimiento que se imparten<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> E. Palladino. *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*. Buenos Aires: Editorial Espacio. 1998

<sup>37</sup> UNIR. Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. Para UNIR REVISTA. 2020. Consultado el (10/11/22) en <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/>



## EL JUEGO DIDÁCTICO EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES.

Desde hace años se ha introducido aspectos lúdicos en todos los espacios de nuestra vida<sup>38</sup>. La educación no es la excepción. El juego no es un elemento exógeno en el aula y, por lo tanto, la escuela no es un contexto de no-juego.<sup>39</sup>

El docente en la época postmoderna de la educación tiene un rol de mediador pedagógico, cuya principal función es la de crear situaciones de aprendizaje que modifiquen cognitivamente al alumno y garanticen que logre los aprendizajes esperados del programa en el marco de la integralidad. No obstante, la necesidad paralela de coadyuvar el desarrollo de habilidades sociales toma un papel relevante en la relación que guarda el clima áulico con el proceso formativo de aprendizaje. Después de todo, el clima escolar tiene un impacto directo en la gestión del aprendizaje.

El currículo oculto, en un ambiente de aprendizaje transversal y situado, es la materia prima del desarrollo de habilidades sociales en los alumnos, ya que este contiene, dependiendo de cada institución, una serie de preceptos, principios, normas sociales, creencias y costumbres que determinarán la adquisición de habilidades sociales en toda la comunidad educativa.

El juego didáctico podría devenir en el escenario perfecto para desarrollar habilidades blandas en general y habilidades sociales en lo específico, ya que mediante

<sup>38</sup> Flavio, Escribano. *Gamificación versus Ludictadura*. Obra digital, Barcelona, n.5 p.58-72, 2013

<sup>39</sup> José Manuel, Foncubierta y Chema, Rodríguez. *Op. Cit.*

actividades gamificadas los alumnos pueden sentirse más identificados y enganchados al currículo manifiesto<sup>40</sup>, esto debido a que el juego es parte de su contexto cotidiano. Además, en este ambiente natural de comportamiento el docente puede evaluar, retroalimentar y ofrecer a sus alumnos estrategias para desarrollar habilidades sociales como la comunicación asertiva, el liderazgo, el trabajo colaborativo y la empatía,

Un ejemplo es la introducción de videojuegos en el aula como recurso didáctico. “Guitar Hero”, es una franquicia de videojuegos musicales de acción rítmica, y cuyo modo de juego consiste en replicar, mediante un controlador en forma de guitarra con botones de colores y una barra de rasgueo, las secuencias visuales que aparecen en pantalla, y las cuales representan notas musicales. Este videojuego puede ser utilizado en el aula para enseñar entre otros temas “patrones y secuencias rítmicas” en la clase de arte y matemáticas. Las posibilidades de gamificación de este recurso son infinitas y el límite sólo se encuentra en la mente del docente. Sin embargo, a continuación, se enlistan algunas estrategias en el siguiente cuadro de doble entrada.

Acción propuesta por el docente	Habilidades Sociales a desarrollar
Hacer una fila para participar en el videojuego.	Respetar turnos, paciencia.
Observar y comentar el “gameplay” de los pares.	Esperar turnos, expresar opiniones, resistir las presiones grupales, críticas constructivas, considerar puntos de vista.

<sup>40</sup> Currículo manifiesto: “Está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de ciertos propósitos explícitos y públicos” (Eisner 1979)

Jugar en modo cooperativo para lograr puntajes	Trabajo colaborativo, entablar diálogo, generar estrategias cooperativas, toma de decisiones, organización colectiva.
Organizar equipos para jugar un torneo	Sana competencia, seguir reglas e instrucciones, participación, afrontar el éxito y el fracaso, lograr acuerdos.

Elaborado por el tesista

Así pues, mediante este ejemplo, se demuestra que además de la apropiación de los contenidos curriculares de las asignaturas de arte y matemáticas (ritmo, tipos de ritmo, patrón y secuencia), los alumnos desarrollan colateralmente otros tipos de habilidades, a través de esta actividad gamificada en el marco del aprendizaje situado y transversal, entre las que destacan: **Las físico-cognitivas** como la coordinación mano-ojo, la coordinación motora fina, la agilidad mental, la agilidad digital y la rapidez. **Las artísticas** como la musicalidad, interpretación auditiva, memoria musical, discriminación de acordes, memoria melódica y memoria rítmica. Por otro lado, todas **las habilidades sociales** mencionadas anteriormente en el cuadro anterior. Todo esto bajo un esquema de currículo oculto que enriquece adyacentemente el programa de estudios y mantiene la motivación y el interés de los alumnos.

## TAREAS DEL DOCENTE EN LA AUTORREGULACIÓN DE LA CONDUCTA EN NIÑOS DE PRIMARIA.

Los docentes deben llevar a cabo las siguientes tareas para guiar a los educandos en la autorregulación de su conducta:

**Establecer los objetivos de la clase:** Los alumnos deberán conocer los fines comunes y últimos de la clase (a dónde se quiere llegar)

**Definir las expectativas de la conducta:** Los alumnos deben saber con antelación lo que se espera de ellos.

**Crear ambiente positivo:** El profesor debe crear un ambiente seguro y de confianza para que el alumno pueda incidir en su propio comportamiento, dadas las observaciones del modelo de conducta establecido.

**Definir roles:** Definir el papel de los actores/partes en el modelo conductual.

**Formular reglas claras:** Guiar a los estudiantes en la formulación del modelo conductual utilizando un lenguaje claro y entendible; y siempre en sentido positivo.

**Proporcionar retroalimentación positiva:** Evaluación continua, inmediata formativa y constructiva y de la conducta de los educandos, contrastando sus patrones de conducta con el modelo establecido.

**Definir pautas comunes de comportamiento:** Exhortar a los alumnos, mediante la reflexión y la discusión, a definir los patrones de conducta que ayuden a lograr los objetivos planteados.

**Establecer Límites:** Señalar los alcances permitidos en la conducta de los educandos.

**Establecer consecuencias:** Resultados/efectos preestablecidos y consensuados para el cumplimiento e incumplimiento de la norma en el salón de clases.

**Andamiaje:** Fragmentación de los objetivos y expectativas de conducta proporcionando una estrategia o una estructura para facilitar que los estudiantes logren apegarse al modelo conductual deseado.

**Promover la discusión y reflexión:** Exhortar a los alumnos a evaluar críticamente y retroalimentar el modelo, mediante la discusión y análisis de sus propios patrones de conducta y las consecuencias últimas de los mismos.

## **EJEMPLO DE PLAN DE JUEGO PARA OBSERVAR LAS HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN LOS EDUCANDOS.**

### **El pez americano**

#### **(Trabajo en equipo)**

#### **Introducción**

Esta variante del juego "EL PEZ" de Vázquez Ramírez<sup>41</sup>, tiene un objetivo bivalente, ya que por un lado fungirá como actividad introductoria al tema académico principal y por otro lado permitirá al docente hacer una evaluación diagnóstica de las habilidades

<sup>41</sup> M. A. Vázquez. (s.f.). Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Aguascalientes: Instituto de educación de Aguascalientes.

cooperativas y trabajo en equipo de un grupo de tercer grado de Primaria en el Colegio Europeo de México durante una sesión de geografía para trabajar el tema del continente americano y la localización geográfica de los países que lo componen.

#### **Secuencia didáctica**

- 1) El profesor invita a los estudiantes a salir al patio y coloca un mapa grande del continente americano en una de las canastas de básquet ball.
- 2) A continuación, el profesor explica que este continente está dividido en 3 subcontinentes denominados "América del Norte, América del sur y América Central.
- 3) El profesor asigna a cada alumno una tarjeta que deberá colocarse en el pecho con el nombre de un país de cualquiera de los 3 subcontinentes.
- 4) El profesor dibuja en el piso 3 círculos grandes con el nombre de cada subcontinente.
- 5) El profesor explica a los estudiantes que cada uno es un pez con la nacionalidad de un país en específico y que, durante la música, pueden nadar libremente dentro de la cancha de básquet ball, pero cuando la música pare, él gritará el nombre del país y el pez seleccionado deberá correr dentro de la cancha para evitar ser atrapado por los demás peces.
- 6) El resto de los estudiantes deberán comunicarse entre sí y diseñar una estrategia rápida para acorralar al pez. Formarán un círculo tomándose de las manos y juntando sus cuerpos para evitar que el pez escape.

7) Una vez capturado el pez deberán consultar el mapa y depositarlo en el círculo correspondiente (subcontinentes) según el país que el pez represente.

8) El juego se repite, pero con la variante de que en la segunda ronda los niños que atrapen al pez seleccionado no podrán tomarse de las manos, sólo juntar los cuerpos. En la tercera ronda, los peces no podrán comunicarse entre sí oralmente para diseñar la estrategia para atrapar al pez. Deberán buscar una estrategia alternativa de comunicación para llevar a cabo la captura del pez.

9) Una vez concluido el juego el facilitador invita a la reflexión al grupo y guía el diálogo a la discusión de 3 temas principales:

- La coevaluación de la actividad
- La facilidad o dificultad para trabajar en equipo y lograr una meta común
- Las ventajas del trabajo cooperativo
- Las consecuencias personales de contar o no con habilidades sociales.

### **INFORME DE APLICACIÓN DEL PLAN DE JUEGO Y RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOAFECTIVAS DEL GRUPO.**

Se eligió este juego, ya que el grupo de tercer grado de Primaria es particularmente kinestésico, disfrutan de la actividad física y en otras ocasiones han respondido muy bien a este tipo de juegos. El propósito curricular del juego es que los niños asocien los diferentes países del continente americano con los subcontinentes que lo componen. Además, será posible evaluar y dar seguimiento a la dinámica del grupo

en situaciones cooperativas que involucren el trabajo en equipo. Probablemente algunos de los niños con dificultades para trabajar de manera cooperativa o con baja autoestima, no quieran participar de primera instancia en el juego. Es importante tener listos los materiales y dar una breve introducción al tema académico antes de iniciar con la actividad.

Al momento de iniciar el juego se observó que algunos de los niños ya tenían conocimientos previos del tema, por lo cual se les facilitó comprender la introducción y las instrucciones, sin embargo, también hubo otro grupo de alumnos a los cuales se les dificultó comprender las instrucciones por lo que se tomó la decisión de ejemplificar un par de veces a manera de ensayo para que el grupo completo comprendiera su rol en la actividad.

Fue evidente, en primer lugar, que a Uriel y a Daniela no les agradó mucho la idea del juego, ya que son niños con bajos niveles de autoestima. Daniela expresó abiertamente su preocupación por no lograr el objetivo del juego y afectar el resultado del grupo. Se trató en la medida de lo posible de brindarles confianza a estos dos alumnos, diciéndoles que el objetivo del juego era aprender y divertirse. Santiago por otro lado, es un niño que tiende a ser rechazado por el grupo, no obstante, estaba muy emocionado con el juego y logró integrarse con éxito. Álvaro, por su parte, al principio hipereaccionó y le dio un ataque de euforia, empezó a correr por el patio sin ningún sentido y cuando se suspendió la actividad, los demás alumnos le hicieron un llamado de atención para mitigar su comportamiento.

Luis Mateo tomó las riendas del juego y se anticipó a proponer una estrategia para lograr capturar al pez. Tiene un liderazgo nato frente al grupo. Ían, al igual que en otras ocasiones, juzgó de injusta la dinámica del juego cuando fue capturado de inmediato por sus compañeros. Aisha trató de salvarse de ser capturada en varias ocasiones pidiendo "tiempo", a lo cual los demás alumnos reaccionaron negativamente.

Los alumnos, en general, lograron la comunicación y la organización en la actividad. Resaltó particularmente la habilidad de Victoria para tomar decisiones inmediatas bajo presión y diseñar estrategias para lograr el objetivo en periodos de tiempo limitados.

En términos generales la actividad cumplió sus objetivos académicos, los niños aprendieron a identificar los países de cada subcontinente y disfrutaron mucho de la actividad. Están listos para pasar a la siguiente etapa de la clase. Los alumnos reconocieron durante la reflexión la importancia del trabajo en equipo y que les faltaba pulir sus habilidades de comunicación. A excepción de Ían y Emiliano, los alumnos aceptaron la derrota al ser capturados. Reconocieron la aportación de los demás miembros del equipo y las consecuencias de la falta de comunicación. Fueron capaces de hacer una autocrítica constructiva de su estrategia de captura del pez.

## CONCLUSIONES

El juego didáctico representa un espacio idóneo, orgánico y semi-controlado para la observación, evaluación y desarrollo de las habilidades sociales. Al ser parte de la cotidianeidad del alumno, este lo percibe con familiaridad y logra engancharse

rápidamente, mostrando apertura y motivación, aunque esté plenamente consciente que el objetivo que se percibe es académico y formativo.

La falta de estrategias en la práctica docente, para desarrollar habilidades sociales, hace que el educador simplemente abandone la tarea de formar a sus alumnos en la educación socioemocional. La excusa puede ser la falta de tiempo y la ambición del currículo. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades sociales, a través de la transversalidad del programa, puede constituir una alternativa para lograr varios objetivos simultáneos, optimizando el tiempo de la jornada escolar, entre los que destacan el desarrollo de habilidades sociales. Además, las actividades transversales en un ambiente de aprendizaje situado hacen que los aprendizajes esperados le hagan sentido al alumno.

Dada la diversidad de entornos socio culturales de los estudiantes, es complicado para el docente incidir de manera directa en las habilidades sociales de los niños, ya que estas van íntimamente ligadas a la guianza y educación parental, al entorno sociocultural del alumno y a su propia personalidad. Sin embargo, el docente puede influir superficialmente en la adquisición y desarrollo de estas habilidades a través de una enseñanza planificada y sistemática.

En primera instancia, es preciso concientizar a los alumnos acerca de los objetivos académicos y formativos que queremos lograr, así mismo establecer normas y códigos de conducta en el aula que construirán, a su vez, un modelo conductual estandarizado garante del logro de los objetivos impuestos. Las normas deben estar formuladas en sentido positivo en un lenguaje claro y entendible para todos los estudiantes. Los

alumnos deberán legitimar el reglamento y los códigos de conducta en el aula y dentro de las instalaciones escolares.

Es imprescindible que el docente modele los estándares de conducta y convenza a los alumnos de que la correcta aplicación de sus habilidades sociales garantizará la sana convivencia escolar. Posteriormente, los alumnos deben recibir retroalimentación inmediata, constante y constructiva de su desempeño en la aplicación de estas habilidades.

Es importante crear un entorno seguro y positivo, donde los alumnos pongan en práctica sus habilidades y tengan la oportunidad de incidir en sus propias áreas de oportunidad.

Resulta indispensable invitar a los alumnos a la reflexión cuando se sobrepasen los límites o no se sigan los patrones de conducta establecidos. Los alumnos deberán hacer un análisis crítico de su propio proceder y detectar áreas de oportunidad en sus habilidades sociales, de esta manera podrán generar una estrategia de intervención con ayuda del adulto.

Es necesario el reforzar continuamente los patrones de comportamiento y ofrecer al alumno la oportunidad de establecer, por él mismo, alternativas de conducta que se apeguen a la norma establecida. El reglamento del colegio y del salón de clases deberá ser sancionado para cada una de las normas que en estos se contengan, y estar a la vista de la clase para que los alumnos estén plenamente conscientes de la consecuencia inmediata equiparable al incumplimiento.

Como docente, en ocasiones hace falta poner especial atención en los alumnos a los cuales se les dificulta la correcta aplicación de sus habilidades sociales. Se suele sancionar o hacer llamados de atención sin explicarle al alumno el patrón de conducta esperado para la situación en concreto y las consecuencias últimas de su incumplimiento.

Mediante una estrategia de andamiaje, se debe fragmentar el conocimiento e interpretación de las habilidades sociales para apoyar a los alumnos que no han tenido oportunidad de ponerlas en práctica. Poco a poco los alumnos deberían ir entrenando esta práctica para lograr un cambio positivo paulatino.

Es imprescindible dar seguimiento a estas habilidades e informar oportunamente del proceso al profesor del grado siguiente y a los profesores de asignaturas extracurriculares que tengan contacto con los alumnos, ya que es un proceso largo que no termina en un sólo ciclo escolar ni al interior del aula, sino que debe ser monitoreado a lo largo de la Educación Primaria y en todo momento de la vida escolar de los alumnos.

Si el alumno muestra constantes conductas disruptivas y no puede apegarse a la correcta práctica de las habilidades sociales, es necesario entrevistarse con los padres de familia para generar estrategias unificadas (casa-escuela) y hablar sobre una posible valoración psicopedagógica.

## REFERENCIAS

- Asensio, Ana . Este es el secreto de una buena comunicación. Para [vidasenpositivo.com](https://vidasenpositivo.com), 2017. Consultado el (11/11/22) en <https://vidasenpositivo.com/este-es-el-secreto-de-una-buena-comunicacion/>
- Betina, Ana y Contini, Norma. Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos de Humanidades, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Pag. 164
- Chacón, Paula. El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?. Revista Nueva Aula Abierta n° 16, año 5 julio-diciembre 2008.
- Escribano, Flavio. Gamificación versus Ludictadura. Obra digital, Barcelona, n.5 p.58-72, 2013
- Foncubierta, José María y Rodríguez, Chema. Didáctica de la gamificación en la clase de español, Editorial Edinumen, 2014, consultado el (10/11/22), en [https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica\\_gamificacion\\_ele.pdf](https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf)
- Guerra-Báez, Sandra Patricia. Una revisión panorámica al entendimiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar e Educacional, vol. 23 e186464, 2019. Consultado el (9/nov/2022) en <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941009/html/#B63>
- Neuron UP. (27 de Febrero de 2019). Blog Neuron UP. Obtenido de Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos: <https://blog.neuronup.com/habilidades-sociales-cuales-son-ejemplos-para-que-sirven/>. Consultado el (9/11/22).
- Olivares Cardoza, Sandra. El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacos-Piura,2015. (Tesis de Postgrado en Educación Primaria). Universidad de Piura. Facultad de ciencias de la educación. Piura, Perú. Pág. 1
- Palladino, E. Diseños Curriculares y Calidad Educativa. Buenos Aires: Editorial Espacio. 1998
- Rodríguez, Siu et al. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. Propósitos y Representaciones, 9(1), e1038. Consultado el (9/11/22) en <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Sánchis, Sara. Habilidades Blandas: qué són, cuáles son y ejemplos.Para psicología-Online. 2020 consultado el (11/11/22), en <https://www.psicologia-online.com/habilidades-blandas-que-son-cuales-son-y-ejemplos-5051.html>
- Santos, Javier. Las soft skills en el emprendimiento. Para infoautónomos.com 2022. Consultado el (09/11/22) en <https://www.infoautonomos.com/habilidades-directivas/soft-skills-definicion-emprendedores/#:~:text=Las%20soft%20skills%20se%20pueden.trabajo%20m%C3%A1s%20t%C3%ADpicas%20que%20puedas.>
- UNIR. Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. Para UNIR REVISTA. 2020. Consultado el (10/11/22) en <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/>
- Vázquez, M. A. (s.f.). Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Aguascalientes: Instituto de educación de Aguascalientes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURAS DE NIVELACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO  
DICTAMEN DE APROBACIÓN DE LA ACTIVIDAD INTEGRADORA

Por este medio me permito informar que el Producto de la Actividad Integradora del bloque 1 EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ALTERNATIVA TRANSVERSAL EN EL AULA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS del módulo DESARROLLO SOCIAL Y MORAL DEL NIÑO, elaborado por el estudiante SERGIO ALARCÓN MEDINA, de la Licenciatura en Educación Primaria, cumple plenamente con los rasgos necesarios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Formativa, toda vez que, de acuerdo con los siguientes aspectos, se evidencia una resignificación de la práctica profesional del estudiante:

**Estructura de la actividad integradora**

La actividad integradora contiene una estructura que evidencia una construcción lógica basada en los contenidos del módulo y su relación con la labor docente que desempeña.

Se organiza considerando:

- Portada en la que se indican todos los datos de identificación (nombre del autor y del asesor, institución, título, fecha).
- Índice (el contenido de cada apartado se corresponde con el título de cada uno de éstos).
- Presentación
- Cuerpo del trabajo puede o no estar seccionado por apartados, pero sí debe contener una problemática, la integración de los contenidos del módulo para darle solución con algún tipo de acción o reflexión pedagógica o formativa.
- Logros o conclusiones o reflexiones finales.
- Fuentes de consulta.

**Problematización de la práctica**

El problema o necesidad que se expone en la actividad integradora del módulo, es

una construcción basada en la reflexión, análisis y trabajo metodológico sistemáticos de la propia práctica del estudiante, con posibilidad de ser solucionado/ mejorado y/o transformado a partir de los contenidos del módulo.

**Contenido**

En el producto de la actividad integradora se articulan los contenidos del módulo y los saberes previos de los estudiantes, en torno al problema o situación o necesidad de la práctica laboral del mismo, de forma pertinente y creativa.

**Apropiación de los contenidos**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia que:

- Enriquece con otras fuentes de información, además de los contenidos del módulo de manera pertinente y creativa. La apropiación de los contenidos permitió al estudiante desarrollar un trabajo innovador.
- Imprimió un nuevo significado o sentido a la práctica profesional del estudiante.

**Aportaciones de la Actividad Integradora**

La actividad integradora está plenamente fundamentada teórica y metodológicamente. Es innovadora, tanto para el docente como para otros colegas. Hace aportaciones significativas para la mejora de su práctica docente.

**Fuentes de información**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia la información revisada y analizada en el módulo, además de enriquecida con otras fuentes de información.

**Redacción del Producto de la Actividad Integradora**

La redacción de la actividad integradora es clara y respeta las reglas de redacción



y ortografía. Considera recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

**Consideraciones éticas**

En la exposición de la actividad integradora, se evidencia respeto a las producciones de otros, una valoración del trabajo docente y una conducción con ética profesional del estudiante.

**PUNTAJE Resultado de la valoración**

100% El producto de la Actividad Integradora cumple satisfactoriamente los criterios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Laboral.

ATENTAMENTE



ELIZABETH MONTER BRAVO

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

FECHA DE APROBACIÓN: 03-DICIEMBRE-2022

# APÉNDICE E: ACTIVIDAD INTEGRADORA 5



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 099 PONIENTE  
Licenciatura en Educación Primaria en línea

## ÍNDICE

	Página
<b>LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA</b>	
<b>BLOQUE 4</b>	
<b>PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL DISEÑO DE INSTALACIONES CON MEDIOS DE ACCESIBILIDAD EN EL VIDEOJUEGO “MINECRAFT”</b>	
<b>ALUMNO</b>	
<b>SERGIO ALARCÓN MEDINA</b>	
INTRDUCCIÓN	
JUSTIFICACIÓN.....	3
OBJETIVOS.....	4
ROL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN .....	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
CRONOGRAMA.....	11
CONTEXTO EDUCATIVO Y AÚLICO.....	13
EVALUACIÓN DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS.....	15
PROPUESTAS GENERADAS.....	16
CONCLUSIONES.....	17
REFERENCIAS.....	18

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día es cotidiano escuchar sobre la falta de medios para permitir que un niño con discapacidad asista a la escuela con normalidad. Médicos, psicólogos y especialistas aseguran que es sumamente positivo en el proceso de desarrollo de los niños con discapacidad que estos se integren en el entorno escolar, desarrollando su propia identidad y descubriendo todo lo que les rodea y les permite crecer como cualquier otra persona.

*Integrar a un niño con discapacidad en una escuela es beneficioso para el niño, pero también para todos sus compañeros [...]*<sup>42</sup>, profesores y la comunidad en general. Esto coadyuva el desarrollo de valores, muy necesarios en nuestra sociedad, aceptación, comprensión y sobre todo reconocimiento de la diversidad como un recurso de aprendizaje y crecimiento cultural y personal, lo que se traduce como un enriquecimiento del currículo en sí mismo y no una simple estrategia para darle acceso al currículo actual a los niños con discapacidad.

El compromiso de la escuela postmoderna es generar propuestas de modelos de inclusión y accesibilidad para que las personas con discapacidad puedan desarrollarse

---

<sup>42</sup> Lucía, Márquez. ¿Cómo ayudar a un niño con discapacidad en la escuela?. Para Zascandilerias.com 2022. Consultado el (16/11/22) en <https://zascandilerias.com/nin-o/como-ayudar-a-un-nino-con-discapacidad-en-la-escuela-2.html>

en el entorno escolar en el marco de la integralidad y el respeto a sus derechos humanos.

En el primer apartado de esta obra se pretende definir el objetivo principal del proyecto, así como los objetivos secundarios, en términos de adquisición y desarrollo de habilidades blandas en los alumnos. En el segundo apartado se establece el rol del docente como director del proyecto. Posteriormente, en el tercer apartado se construye el marco teórico que da sustento a las directrices del proyecto. El cuarto apartado tiene a bien describir la temporalización y el cronograma en el cual se organizarán todas y cada una de las actividades del proyecto. En el quinto apartado se describe el contexto educativo del colegio en donde se llevará a cabo el proyecto y el contexto particular del aula y los alumnos del grupo. En el sexto apartado se describen las acciones específicas que se rescataron de las propuestas individuales de los equipos de trabajo sobre el modelo propio de escuela inclusiva. El séptimo apartado contempla la evaluación de los resultados obtenidos durante el proyecto. Por último, el octavo apartado está dedicado a las conclusiones a las que se llegaron después del análisis de resultados.

Esta obra fue seleccionada, como actividad integradora del portafolio de trayectoria formativa, para obtener el grado de “Licenciado en educación primaria”, ya que el tema central de la tesina con opción trayecto formativo con opción trayecto formativo “Los videojuegos: Una propuesta constructorista para el desarrollo de las habilidades blandas de los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México RS” está estrechamente ligado con la metodología de este proyecto, debido a que mediante este ejemplo se demuestra que los videojuegos pueden constituir una

alternativa académico-pedagógica en la puesta en marcha del aprendizaje basado en retos y el aprendizaje basado en proyectos en el aula, además de un agente coadyuvante en el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos partícipes del proyecto.

## JUSTIFICACIÓN

Las instituciones educativas no se encuentran ajenas al impacto de la discriminación hacia personas con discapacidad. La forma más sutil y cotidiana de discriminación hacia este tipo de personas es la falta de medios de accesibilidad en los centros escolares. "Una de las discriminaciones que más afecta a este colectivo es la falta de accesibilidad a los distintos entornos, productos y servicios; y por ello términos como «supresión de barreras» o «Diseño para Todos» han pasado a ser de uso común en informes, reglamentos, normas técnicas, etc.<sup>43</sup>

Las políticas de educación postmoderna exigen que todo centro educativo cuente con medios de accesibilidad para garantizar el derecho a la educación de todos los niños mexicanos. Sin embargo, es común que las escuelas no cuenten con un programa de inclusión establecido y mucho menos con medios de accesibilidad que coadyuven el sano y pleno desarrollo de los niños con discapacidad en el centro educativo. La mejor fuente de generación de propuestas para combatir la discriminación a las personas con discapacidad, por falta de medios de accesibilidad, es la misma comunidad

<sup>43</sup> Fernando, Alonso. Algo más que suprimir barreras. Conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. Para UMA Revista. Universidad de Barcelona 2007. Consultado el (21/11/2022) en <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3095/10278>

educativa, ya que esta es plenamente consciente de las necesidades del centro educativo en la materia.

Este proyecto es viable, pues se dispone, en primer lugar, de la total apertura tanto de la Comunidad Educativa del Colegio Europeo de México RS para su realización, así como la de las autoridades y los socios comerciales para evaluar la pertinencia y viabilidad de cada una de las propuestas para generar cambios a mediano y largo plazo en términos de accesibilidad. También se cuenta con la participación de expertos que enriquecerán la investigación y de los profesores de asignaturas extracurriculares para dotar al proyecto de multidimensionalidad transversal.

Esta propuesta educativa tiene un objetivo bivalente, ya que por un lado tiene un beneficio en el ámbito social de la comunidad, y por otro lado también tienen un valor académico y formativo para los alumnos.

Este proyecto también tiene una utilidad metodológica, debido a que podrán realizarse futuras investigaciones dentro y fuera del Colegio Europeo de México Rs que usarán metodologías compatibles, de manera que se posibilitarán análisis conjuntos y evaluaciones de las intervenciones que se estuvieran llevando a cabo en materia de accesibilidad en los centros educativos.

## OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta educativa es despertar en los alumnos el interés y la conciencia en el tema de la discapacidad, motivarlos a indagar sobre todos los

aspectos circundantes que esta conlleva, darles a conocer los tipos de discapacidad y su clasificación, el marco normativo de inclusión, los modelos educativos inclusivos y los medios de accesibilidad; todo esto para proveerlos del marco teórico referencial y de las herramientas necesarias, para que sean ellos mismos quienes generen una propuesta de escuela inclusiva, la cual será presentada a las autoridades educativas y administrativas del Colegio para su evaluación y posible aplicación.

Además, este proyecto tiene un objetivo secundario, el cual es el desarrollo de habilidades blandas específicas en los alumnos, a través del uso responsable y con propósitos académicos de herramientas tecnológicas. Algunas de las habilidades a fortalecer se mencionan a continuación.

- El trabajo colaborativo
- La cooperatividad
- La toma de decisiones,
- La comunicación
- El análisis crítico, autocrítico y reflexivo
- La organización
- La gestión de tiempo

## ROL DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Este proyecto seguirá los lineamientos y principios del "Proyecto Roma"<sup>44</sup>, del aprendizaje basado en retos<sup>45</sup> y de la mediación pedagógica, por lo que el rol del docente se centrará en ser un intermediario, facilitador y guía del proceso académico. El profesor generará motivación intrínseca en los alumnos y les señalará el camino para que puedan responsabilizarse de su propio aprendizaje en el tema seleccionado. Generará las situaciones didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo, a través de los materiales y recursos idóneos.

El profesor organizará en conjunto con la comunidad un ciclo de conferencias y talleres para los alumnos sobre algunos temas seleccionados sobre la discapacidad. Además, estará a cargo de democratizar el aprendizaje y guiar a los educandos en la construcción del currículo que los conduzca a completar la tarea final del proyecto, que en este caso será la generación de una propuesta de escuela inclusiva con medios de accesibilidad para recibir a alumnos con discapacidad y garantizar su derecho a la

---

<sup>44</sup> El proyecto Roma es un Modelo Educativo en evolución que ofrece dar respuesta a las necesidades de transformación de la escuela actual en una escuela del siglo XXI desde una concepción democrática, participativa, solidaria, científica, laica y de defensa de los Derechos Humanos (1948) y los Derechos de la Infancia (1989). Proyecto Roma. ¿Qué es el proyecto Roma? Para proyecto.com. Consultado el (22/11/2022) en <https://proyectoroma.com/conocenos>

<sup>45</sup> El aprendizaje basado en retos (ABR) es una metodología activa en la que los estudiantes toman las riendas de su aprendizaje con una actitud crítica, reflexiva y cívica. Desde la curiosidad y el análisis de la realidad que les rodea, los alumnos intentan buscar solución a un problema de su entorno. UNIR. Aprendizaje basado en retos acepta el desafío! Para UNIR revista 2020. Consultado el (23/11/2022) en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/aprendizaje-basado-en-retos-acepta-el-desafio/#:~:text=El%20aprendizaje%20basado%20en%20retos,un%20problema%20de%20su%20entorno.>

educación inclusiva. Los alumnos serán divididos en equipos de trabajo y estos utilizarán el motor gráfico del videojuego "Minecraft"<sup>46</sup> para generar su propuesta.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El fin último de las escuelas inclusivas es incidir con estrategias y acciones que eliminen las barreras y obstáculos en la comunicación y las relaciones sociales y de convivencia.

Es imprescindible conjuntar esfuerzos para lograr que todos los niños niñas y jóvenes aprendan juntos, independientemente de su condición, esto es, avanzar en hacer realidad el derecho a una educación de calidad con equidad y pertinencia cultural, para todos.

Se debe atender a las bases normativas y legales que dan soporte a los diversos esfuerzos a través de los cuales se logra incorporar a los grupos en situación de vulnerabilidad, en este caso la discapacidad, con el propósito de construir sociedades más justas que aprovechan las potencialidades de la diversidad.

La educación inclusiva toma como base los derechos fundamentales: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de los individuos en sociedad. Así como la premisa del artículo 7mo de la declaración universal de los

<sup>46</sup> Minecraft es un videojuego de construcción en primera persona de tipo "Mundo abierto" el cual no tiene un objetivo predefinido, sino que da al jugador amplia libertad de crear su entorno y su estilo de juego.

derechos humanos que, en otras palabras, estipula que todos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación<sup>47</sup>.

La convención sobre los derechos del niño en su artículo 2tercer grado señala que "*Los Estados reconocen que el niño mental o físicamente impedido debe disfrutar de una vida plena, decente, en condiciones que aseguren su dignidad y le permitan llegar a la autonomía y con esto facilitar la participación activa en su comunidad*"<sup>48</sup>.

Todos los niños jóvenes y adultos en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. Una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando con el objetivo de que mejore su vida y transforme la sociedad<sup>49</sup>.

*[...] Nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad, sino también valorarla y construirla en recurso de aprendizaje*<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> ONU. Declaración Universal de los derechos Humanos. 1948 Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Consultado el (22/11/2022) en

[https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion\\_U\\_DH.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf)

<sup>48</sup> UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. 1948. UNICEF comité Español, Madrid, España. Nuevo siglo Consultado el (22/11/2022) en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

<sup>49</sup> WCEFA. Declaración Mundial Sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia 1990. Consultado el (22/11/2022) en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

<sup>50</sup> UNESCO. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Consultado el (16/11/22) en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>

Las diferencias individuales, socioeconómicas, geográficas, étnicas, de género, de lengua o de capacidades no se deben transformar en desigualdad de oportunidades o en cualquier otro tipo de discriminación.

El principal objetivo de la educación inclusiva es lograr el acceso de todos los niños a la Educación Básica .

La educación inclusiva significa educar en y para la diversidad procurando dar respuestas a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos según la diversidad de culturas, de raza, de religión, género, nivel socioeconómico etc. Esta representa un factor crucial del desarrollo social y personal.

*“La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”*<sup>51</sup>.

Un error común de las escuelas y los docentes es dar apoyos fuera del aula a los niños que presentan algún tipo de barrera, o separarlos del resto del grupo, cuando la problemática rebasa la dinámica de trabajo dentro del mismo.

Las barreras de aprendizaje *“son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas,*

*niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural”*<sup>52</sup>.

Las dificultades derivadas de la problemática de los niños con alguna barrera de aprendizaje pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelven.

*“Tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas, en definitiva, con relación a la cultura “dominante hacia la diversidad”* Malero (2001)<sup>53</sup>.

La escuela debe buscar brindar una mayor calidad educativa para todos los alumnos, a fin de lograr su plena participación en los diferentes contextos en que interactúan, ser un espacio en el que todos aprenden y conviven y donde tienen la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.

<sup>51</sup> Yaretzi, Cruz. *Educación Inclusiva*. Para monografias.com (s/f). Consultado el (16/11/22) en <https://www.monografias.com/trabajos105/laeducacioninclusiva/laeducacioninclusiva>

<sup>52</sup> Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Diario Oficial de la federación 28/12/13. Consultado el (16/11/22) en [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0)

<sup>53</sup> Gerardo, Echeita. *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, N° 2. Pág 39. Consultado el (11/11/22) en [https://node1.123dok.com/dt02pdf/123dok\\_es/000/113/113671.pdf.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=7PKKQ3DUV8RG19BL%2F20221116%2F%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20221116T183412Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=600&X-Amz-Signature=709723c856b41c49bcb982423bc4bf5215bed4ab1d39af4f04f9e9f6ddab7fc4](https://node1.123dok.com/dt02pdf/123dok_es/000/113/113671.pdf.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=7PKKQ3DUV8RG19BL%2F20221116%2F%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20221116T183412Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=600&X-Amz-Signature=709723c856b41c49bcb982423bc4bf5215bed4ab1d39af4f04f9e9f6ddab7fc4)

“El aula inclusiva es la unidad básica de la escuela, constituida en forma heterogénea donde se valora la diversidad, se ofrecen a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje al promover un trabajo solidario y cooperativo entre todos”<sup>54</sup>.

El docente inclusivo conoce las características del alumnado, respeta la diversidad, practica una evaluación formativa, conoce el currículum de la Educación Básica, domina los fundamentos de la educación inclusiva y genera situaciones de aprendizaje al alcance de todos.

Las familias deben participar activamente en el proceso educativo de los estudiantes. Se debe dejar atrás la idea de que la educación concierne exclusivamente a las escuelas y los maestros.

## CRONOGRAMA

Este proyecto se llevó a cabo del 31 de Mayo al 10 de Julio del año 2021 y las actividades fueron organizadas de la siguiente manera a través de un cronograma general.

	<b>Actividades Sincrónicas (Ejes temáticos)</b>	<b>Actividades Asincrónicas (Trabajo colaborativo)</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación del proyecto</li> <li>Conformación de los equipos de trabajo.</li> <li>Modulo I. Análisis sobre el concepto de discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creación de grupos de trabajo en la plataforma "Messenger kids"</li> <li>Investigación sobre el concepto de discapacidad.</li> </ul>

<sup>54</sup> Maria Eugenia, Yadarola. *El aula inclusiva. El espacio Educativo para todos*. Ponencia presentada en el Panel: Educación: Integrados... Incluidos...1º Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down. ASDRA. Buenos Aires, 17,18 y 19 de mayo de 2007.

	y su implicación en la sociedad y en la escuela.	
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conferencia "Clasificación médica de la discapacidad"</li> <li>Modulo II. Tipos de discapacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un tríptico digital en la plataforma "Canva" con los tipos de discapacidad.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modulo III. Medios de accesibilidad para personas con discapacidad.</li> <li>Conferencia "Autismo y síndrome de asperger"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un plano de escuela inclusiva en la aplicación "floorplanner" y una lista de posibles medios de accesibilidad.</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modulo IV. La educación inclusiva como derecho humano y constitucional.</li> <li>Conferencia "Derechos humanos y educación inclusiva"</li> <li>Análisis de las características y herramientas de las plataformas de videojuegos propuestas (Minecraft, Lego digital designer y Roblox Studio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación a través de la plataforma "Genially" de un análisis crítico sobre la educación inclusiva en México.</li> <li>Lista de ventajas y desventajas de cada plataforma propuesta para desarrollar el proyecto.</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integración constructiva del contenido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elección de la plataforma de videojuego.</li> <li>Elaboración de una propuesta de escuela inclusiva en el motor grafico del videojuego seleccionado.</li> </ul>
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación y retroalimentación del proyecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ajustes de la propuesta y presentación formal del proyecto a la comunidad educativa.</li> </ul>

Elaborado por el tesista



## CONTEXTO EDUCATIVO Y AÚLICO

El proyecto se trabajará en el Colegio Europeo de México RS con un grupo de 18 niños de tercer grado de primaria, cuya edad oscila entre los 9 y 10 años. La mayoría de ellos pertenece a la clase Media al ser hijos de profesionistas independientes y pequeños y medianos empresarios.

En términos evolutivos, y atendiendo a la teoría psicogenética de Jean Piaget citado en Meece (2000)<sup>55</sup>, es posible encuadrar el perfil del grupo de la siguiente manera: Los alumnos de este grupo se encuentran en la etapa operacional concreta, por lo que están desarrollando apenas la empatía, aún no comprenden situaciones abstractas ni hipotéticas y apenas están aprendiendo a organizar y racionalizar su pensamiento.

El grupo tercer gradoA es un grupo donde resalta la inteligencia lingüístico-verbal, ya que son niños muy elocuentes con destreza en el uso de la palabra y la utilización del lenguaje, además tienen muy desarrollada la inteligencia kinestésica<sup>56</sup>, debido a que demuestran buen control de los movimientos de su cuerpo, poseen altos niveles de coordinación, lateralidad y ritmo y, sobre todo, disfrutan mucho de la actividad física. Tienen particular gusto por las materias que involucran la práctica y la experimentación, tal es el caso de las ciencias y las matemáticas.

<sup>55</sup> J. Meece, J. Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores, SEP México, D.F. 2000 pág. 101-127. Consultado el (16/11/22) en <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf>

<sup>56</sup> Nuria, Gamandé. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. UNIR, Facultad de Educación (s/f). Consultado el (16/11/22) en <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowe>

El grupo presenta dificultades y cierto rezago en el área de las matemáticas (aunque son de su agrado) y la lectura de comprensión. Además, son muy competitivos entre ellos y se les dificulta establecer acuerdos y organizarse para realizar actividades cooperativas. Tienen un especial desdén por las asignaturas en donde predomina la teoría y no la práctica, tales como, la historia y la geografía.

Cabe mencionar que los alumnos muestran altos niveles de destreza en el uso de herramientas tecnológicas, enfocadas en el entretenimiento, sin embargo, suelen tener dificultades en el uso de la tecnología para propósitos académicos, por lo que este proyecto puede representar un área de oportunidad para los alumnos en descubrir el valor formativo de la tecnología aplicado a la academia.

El enfoque del colegio es eminentemente constructivista y humanista, por lo que los alumnos se reconocen a sí mismos como seres integrales con necesidades y ritmos de aprendizajes individuales y están acostumbrados a construir su propio conocimiento a partir del aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo. Se privilegia el uso de la tecnología y la cultura, como vehículos de aprendizaje, en un enfoque de currículo transversal.

A pesar de ser un colegio humanista y de promover la educación inclusiva, el colegio no cuenta con una estrategia definida ni un plan de acción que formalice sus esfuerzos por atender a la diversidad, eliminar las barreras de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación a toda la población estudiantil. Tampoco cuenta prácticamente con ningún medio de accesibilidad para recibir en sus instalaciones a las personas con discapacidad y permitirles su desarrollo seguro y autónomo. Sin embargo, este

proyecto generado por los propios alumnos, puede ser el primer paso en la iniciativa para incorporar medios de accesibilidad al colegio. Las autoridades educativas y administrativas del colegio (incluidos los dueños) son personas muy abiertas y comprometidas con la educación y siempre están dispuestas a recibir propuestas que coadyuven el proceso de innovación educativa de la institución.

Afortunadamente, se cuenta con los recursos necesarios y la participación de la comunidad para llevar a cabo este proyecto. Se solicitará el apoyo de expertos en medicina, discapacidad, derecho y educación especial que nos apoyarán con las conferencias y talleres dirigidos a los niños del grupo. Estas servirán como preámbulo en su investigación y desarrollo de la propuesta final.

Los niños cuentan con los dispositivos electrónicos (computadoras, ipads, celulares, libros digitales) y las aplicaciones necesarias para llevar a cabo su propuesta de escuela inclusiva.

En temas financieros dependemos totalmente de la evaluación de las autoridades y socios accionistas del colegio, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, siempre están dispuestos a invertir en pro del mejoramiento de las instalaciones y procesos educativos.

## **EVALUACIÓN DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS**

Este proyecto se llevó a cabo el ciclo escolar 20-21 con los alumnos de 3er grado del Colegio Europeo de México RS. En su momento se retroalimentaron cada una de las

evidencias generadas durante el proyecto y también la tarea final, la cual fue presentada a manera de exposición a los padres de familia del grupo y a las autoridades educativas y administrativas del colegio. Para el ciclo escolar 21-22 se presentará al resto de la Comunidad Educativa y las autoridades se comprometieron en emitir un dictamen de aprobación del proyecto, donde seleccionarían las propuestas viables y el plan de aplicación del proyecto.

Se puede decir que este proyecto es sólo el comienzo de un proyecto más grande y ambicioso, el cual rendirá frutos en el futuro. La evaluación del logro del objetivo no podrá llevarse a cabo hasta que este se lleve la práctica. Sin embargo, el objetivo específico que este proyecto plantea ha sido cumplido satisfactoriamente, ya que todos los equipos de trabajo concluyeron exitosamente su propuesta de escuela inclusiva.

## **PROPUESTAS GENERADAS**

Los alumnos generaron diversas propuestas muy interesantes para incluir medios de accesibilidad en el colegio. Utilizaron las plataformas "Floor Plan", "Minecraft", "Roblox" y "Multicraft" en el diseño de sus escuelas inclusivas. Todos los equipos de trabajo tuvieron enfoques diferentes pero complementarios que enriquecieron el proyecto. Unos se enfocaron en el aspecto socioemocional, otros en la transversalidad de la academia y otros más en ciertos tipos de discapacidad. Entre las propuestas más sobresalientes destacan las siguientes:

- Juegos mecánicos para discapacitados
- Rampas, barandales y ascensores.

- Estacionamientos especiales
- Inclusión del sistema Braille en los materiales didácticos.
- Profesores especialistas
- Formación docente en educación inclusiva
- Introducción del lenguaje de señas
- Perros guía y de apoyo emocional
- Puertas con sensores de movimiento
- Butacas especiales en el auditorio del colegio
- Áreas de estimulación
- Código de colores
- Biblioteca adaptada

## CONCLUSIONES

Las propuestas y planes de acción para atender la diversidad, eliminar barreras de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación inclusiva deben ser generados por la propia comunidad, atendiendo a sus necesidades y características. Existe una mayor motivación y apego a los principios de inclusión si el proceso es democrático y la comunidad participa activamente.

El Colegio Europeo de México Rs tiene un gran potencial en materia de educación inclusiva, ya que su visión, misión, filosofía y mística son de corte humanista y se considera a la educación inclusiva como un derecho de todos los alumnos, solo hace

falta formalizar el proceso de transformación con un plan de acción que protocolice y guie los esfuerzos del colegio para lograr atender a la diversidad.

Este proyecto fue transversal, ya que desarrolló innumerables habilidades individuales y colaborativas de todo tipo en el alumnado, y el producto final se logró en un ambiente autónomo, democrático y constructivo. Los alumnos relacionaron los conocimientos previos que ya poseían de otras asignaturas y los correspondientes a su nivel cultural y tecnológico conjugándolos con sus habilidades individuales y colaborativas para lograr el producto final.

## REFERENCIAS

- Alonso, Fernando. Algo más que suprimir barreras. Conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. Para UMA Revista. Universidad de Barcelona 2007. Consultado el (21/11/2022) en <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3095/10278>
- Cruz, Yaretzi. Educación Inclusiva. Para monografias.com (s/f). Consultado el (16/11/22) en <https://www.monografias.com/trabajos105/laeducacioninclusiva/laeducacioninclusiva>
- Echeita, Gerardo. ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, N° 2. Pág 39. Consultado el (11/11/22) en [https://node1.123dok.com/dt02pdf/123dok\\_es/000/113/113671.pdf.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=7PKKQ3DUV8RG19BL%2F20221116%2F%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20221116T183412Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=600&X-Amz-Signature=709723c856b41c49bcb982423bc4bf5215bed4ab1d39af4f04fbe9f6ddab7fc4](https://node1.123dok.com/dt02pdf/123dok_es/000/113/113671.pdf.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=7PKKQ3DUV8RG19BL%2F20221116%2F%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20221116T183412Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=600&X-Amz-Signature=709723c856b41c49bcb982423bc4bf5215bed4ab1d39af4f04fbe9f6ddab7fc4)
- Gamandé, Nuria. Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. UNIR, Facultad de Educación (s/f). Consultado el (16/11/22) en

- <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowe>
- Márquez, Lucía. ¿Cómo ayudar a un niño con discapacidad en la escuela?. Para Zascandilerias.com 2022. Consultado el (16/11/22) en <https://zascandilerias.com/nin-o/como-ayudar-a-un-nino-con-discapacidad-en-la-escuela-2.html>
  - Meece, J. Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores, SEP México, D.F. 2000 pág. 101-127. Consultado el (16/11/22) en <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20del%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf>
  - ONU. Declaración Universal de los derechos Humanos. 1948 Comision Nacional de los Derechos Humanos. Consultado el (22/11/2022) en [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion\\_U\\_DH.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf)
  - Proyecto Roma. ¿Qué es el proyecto Roma? Para proyecto.com. Consultado el (22/11/2022) en <https://proyectoroma.com/conocenos>
  - Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la federación 28/12/13. Consultado el (16/11/22) en [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0)
  - UNESCO. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Consultado el (16/11/22) en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>
  - UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. 1948. UNICEF comité Español, Madrid, España. Nuevo siglo Consultado el (22/11/2022) en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
  - UNIR. Aprendizaje basado en retos ¡acepta el desafío! Para UNIR revista 2020. Consultado el (23/11/2022) en <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/aprendizaje-basado-en-retos-acepta-el-desafio/#:~:text=El%20aprendizaje%20basado%20en%20retos,un%20problema%20de%20su%20entorno.>
  - WCEFA. Declaración Mundial Sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia 1990. Consultado el (22/11/2022) en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
  - Yadarola, María Eugenia. El aula inclusiva. El espacio Educativo para todos. Ponencia presentada en el Panel: Educación: Integrados... Incluidos...1º Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down. ASDRA. Buenos Aires, 17,18 y 19 de mayo de 2007.

Por este medio me permito informar que el Producto de la Actividad Integradora del bloque 4 PROYECTO DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL DISEÑO DE INSTALACIONES CON MEDIOS DE ACCESIBILIDAD EN EL VIDEOJUEGO "MINECRAFT" del módulo LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA, elaborado por el estudiante SERGIO ALARCÓN MEDINA, de la Licenciatura en Educación Primaria, cumple plenamente con los rasgos necesarios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Formativa, toda vez que, de acuerdo con los siguientes aspectos, se evidencia una resignificación de la práctica profesional del estudiante:

#### Estructura de la actividad integradora

La actividad integradora contiene una estructura que evidencia una construcción lógica basada en los contenidos del módulo y su relación con la labor docente que desempeña.

Se organiza considerando:

- Portada en la que se indican todos los datos de identificación (nombre del autor y del asesor, institución, título, fecha).
- Índice (el contenido de cada apartado se corresponde con el título de cada uno de éstos).
- Presentación
- Cuerpo del trabajo puede o no estar seccionado por apartados, pero sí debe contener una problemática, la integración de los contenidos del módulo para darle solución con algún tipo de acción o reflexión pedagógica o formativa.
- Logros o conclusiones o reflexiones finales.
- Fuentes de consulta.

#### Problematización de la práctica

El problema o necesidad que se expone en la actividad integradora del módulo, es

una construcción basada en la reflexión, análisis y trabajo metodológico sistemáticos de la propia práctica del estudiante, con posibilidad de ser solucionado/ mejorado y/o transformado a partir de los contenidos del módulo.

#### **Contenido**

En el producto de la actividad integradora se articulan los contenidos del módulo y los saberes previos de los estudiantes, en torno al problema o situación o necesidad de la práctica laboral del mismo, de forma pertinente y creativa.

#### **Apropiación de los contenidos**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia que:

- Enriquece con otras fuentes de información, además de los contenidos del módulo de manera pertinente y creativa. La apropiación de los contenidos permitió al estudiante desarrollar un trabajo innovador.
- Imprimió un nuevo significado o sentido a la práctica profesional del estudiante.

#### **Aportaciones de la Actividad Integradora**

La actividad integradora está plenamente fundamentada teórica y metodológicamente. Es innovadora, tanto para el docente como para otros colegas. Hace aportaciones significativas para la mejora de su práctica docente.

#### **Fuentes de información**

En el producto de la Actividad Integradora se evidencia la información revisada y analizada en el módulo, además de enriquecida con otras fuentes de información.

#### **Redacción del Producto de la Actividad Integradora**

La redacción de la actividad integradora es clara y respeta las reglas de redacción

y ortografía. Considera recursos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos.

#### **Consideraciones éticas**

En la exposición de la actividad integradora, se evidencia respeto a las producciones de otros, una valoración del trabajo docente y una conducción con ética profesional del estudiante.

#### **PUNTAJE Resultado de la valoración**

100% El producto de la Actividad Integradora cumple satisfactoriamente los criterios para formar parte del Portafolio de Trayectoria Laboral.

ATENTAMENTE



ELIZABETH MONTER BRAVO

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

FECHA DE APROBACIÓN: 03-DICIEMBRE-2022

# ANEXOS

## Anexo 1. Matriz Operacional (Formato)

Título	Alcance	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<b>Delimitación del tema</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables</li> <li>• Problemática</li> <li>• Población de estudio</li> <li>• Campo de acción</li> <li>• Año de estudio</li> <li>• Duración de la investigación</li> </ul>	<b>Exploratorio:</b> Temas poco explorados <b>Descriptivo:</b> Propiedades y características del fenómeno <b>Correlacional:</b> Relación entre variables <b>Explicativo:</b> Causas del fenómeno	<b>Pregunta General:</b> Es la guía principal de la investigación  <b>3 preguntas Específicas:</b> Definir las variables de estudios  <b>Características</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar con un pronombre interrogativo</li> <li>• No ser dicotómicas</li> <li>• Clasificación</li> <li>• Información</li> </ul>	<b>Objetivo General:</b> Surge de la pregunta general  <b>Objetivos específicos:</b> Surgen de la pregunta específicas  <b>Características</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viabiles</li> <li>• Verbos en infinitivo</li> <li>• Evaluables</li> <li>• Taxonomía de Bloom</li> <li>• Relación con las preguntas</li> </ul>	Respuesta tentativa a la pregunta generadora  <b>1. Hipótesis de investigación</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Hipótesis descriptiva</li> <li>b) Hipótesis correlacional</li> <li>c) Causalidad o explicativa</li> </ol> <b>2. Hipótesis nula</b> Negativa  <b>3. Hipótesis alternativa</b> Agregar una variable diferente.	<b>Variable independiente</b> Causa/Propuesta  <b>Variable dependiente</b> Efecto	<b>Diseño de la investigación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Experimental (manipulación)</li> <li>*No experimental (correlación)</li> <li>*Cuasi-experimental (grupos preexistentes o específicos)</li> </ul> <b>Enfoque de la investigación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Cualitativo,</li> <li>*Cuantitativo</li> <li>*Mixto</li> </ul> <b>Población de la muestra:</b> Sujetos de estudio <b>Tamaño y descripción de la muestra:</b> <b>Tipo de muestreo:</b> Aleatorio, Estratificado, Sistemático, Conglomerados

Elaborado por el tesista Sergio Alarcón Medina

## Matriz Operacional (Tesina opción Trayecto Formativo)

Título	Alcance	Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Los videojuegos: Un recurso constructor para el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de 3er grado de primaria del Colegio Europeo RS.	El alcance de este proyecto de investigación es correlacional, ya que pretende demostrar la relación entre la variable independiente, y la variable dependiente	<p><b>Pregunta Generadora</b></p> <p>¿Qué recursos de orden constructor pueden ser incorporados al proceso enseñanza-aprendizaje para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de la generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman?</p> <p><b>Preguntas específicas</b></p> <p>1. ¿Qué son las habilidades blandas, cómo se</p>	<p>Justificar que los videojuegos, en su carácter de recursos de orden constructor, pueden ser adaptados e introducidos al proceso de enseñanza-aprendizaje para coadyuvar el desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de la generación de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México Robert Shuman</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>1. Definir el concepto de habilidades</p>	<p>Los videojuegos, como un recurso de orden constructor, introducidos al proceso enseñanza-aprendizaje pueden contribuir al desarrollo de habilidades blandas en los alumnos de tercer grado de Primaria del Colegio Europeo de México RS, ya que fomenta la participación, la experimentación y la transversalidad en un entorno inmersivo, lúdico y motivador.</p> <p>Esta hipótesis es de tipo correlacional debido a que</p>	<p><b>Variable Independiente</b></p> <p>Los videojuegos como recurso constructor</p> <p><b>Variable dependiente</b></p> <p>El desarrollo de las habilidades blandas.</p>	<p><b>Diseño de la investigación</b></p> <p>El diseño de este trabajo de investigación es NO EXPERIMENTAL, ya que no hubo manipulación de las variables independientes para medir su efecto sobre las independientes. Al tratarse de una tesina la investigación fue meramente documental.</p> <p><b>Enfoque de la investigación</b></p> <p>El enfoque de esta investigación fue mixto sólo centrarse en la comprensión del fenómeno estudiado a</p>

		<p>clasifican y cuál es su relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Primaria?</p> <p>2. ¿Por qué los videojuegos pueden devenir en un recurso didáctico constructorista?</p> <p>3. ¿De qué manera los videojuegos contribuyen al desarrollo de habilidades blandas?</p>	<p>blandas, establecer una clasificación y analizar su relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Primaria.</p> <p>2. Demostrar que los videojuegos pueden devenir en un recurso didáctico constructorista.</p> <p>3. Explicar el cómo los videojuegos contribuyen al desarrollo de habilidades blandas.</p>	<p>sostiene la relación entre variables.</p>		<p>través de la investigación documental y las observaciones del tesista en su práctica profesional.</p> <p><b>Descripción de la muestra</b></p> <p>No fue necesaria la utilización de ninguna técnica de muestreo en específico dado que la muestra estuvo representada por la población de estudio en su totalidad. Dos grupos de 18 alumnos cada uno pertenecientes al tercer grado de Primaria cuya edad oscila entre los 9 y 10 años.</p> <p><b>Campo de acción</b></p>
--	--	---	--	--	--	--



						<p>Colegio Europeo de México Robert Shuman, ubicado en la Alcaldía Tlalpan de la Ciudad de México, México.</p> <p><b>Duración de la investigación:</b> 8 meses</p> <p><b>Año de la investigación:</b> octubre 2022- mayo 2023</p>
--	--	--	--	--	--	---

Elaborado por el tesista Sergio Alarcón Medina

## ANEXO 2: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES QUE AVALAN LA RELACION DE LOS VIDEOJUEGOS CON EL DESARROLLO COGNITIVO Y EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES BLANDAS.

Nombre Original del Estudio	Institución que lo publica	Descripción
Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing	Scientific Reports	Este estudio prueba que hay una relación entre el aumento de volumen de la materia gris y la plasticidad de ciertas regiones del cerebro relacionadas con la atención y funciones sensoriomotoras de las personas que acostumbran a jugar videojuegos <sup>116</sup> .
Videogame play is positively correlated with well-being	Oxford Internet Institute	Este estudio sienta las primeras bases que establecen una relación entre el bienestar mental de los consumidores <sup>117</sup> .
Winning The Game Against Depression: A Systematic Review of Video Games for the Treatment of Depressive Disorders	Departamento de Psiquiatría del Hospital Rey Juan Carlos y la Universidad Autónoma de Madrid	Mediante esta investigación se tratan de superar las barreras que existen para incorporar el uso terapéutico de video juegos en el tratamiento de desórdenes depresivos <sup>118</sup> .
Video game playing tied to creativity	Michigan State University	Este trabajo de investigación sugiere que los niños que juegan videojuegos desarrollan mayor capacidad para manifestar su creatividad, escribiendo historias, dibujando y expresando ideas originales <sup>119</sup> .
The neural basis of video gaming	Max Planck Institute for Human Development and Charité University Medicine St. Hedwig-Krankenhaus.	Este estudio defiende la idea de que los videojuegos tienen un impacto positivo en las regiones cerebrales que tienen relación

<sup>116</sup> Gong, D., et al. Enhanced functional connectivity and increased gray matter volume of insula related to action video game playing. *Sci Rep* **5**, 9763 (2015). <https://doi.org/10.1038/srep09763>

<sup>117</sup> Johannes, Vuorre, & Przybylski. Video game play is positively correlated with well-being. Oxford Internet Institute, University of Oxford, 2021. Consultado en <https://psyarxiv.com/grjza/> el (15/02/2023)

<sup>118</sup> M. Ruiz, et al. Winning The Game Against Depression: A Systematic Review of Video Games for the Treatment of Depressive Disorders. *Curr Psychiatry Rep.* 2022 Jan;24(1):23-35. doi: 10.1007/s11920-022-01314-7. Epub 2022 Feb 3. PMID: 35113313; PMCID: PMC8811339.

<sup>119</sup> Linda Jackson. Video game playing tied to creativity. Michigan State University. Michigan, 2011.

		con la orientación espacial, la formación memorística, la planeación de estrategias y las habilidades motoras <sup>120</sup> .
Improved Probabilistic Inference as a General Learning Mechanism with Action Video Games	University of Wisconsin-Madison	Esta investigación está centrada en sustentar que el uso de videojuegos coadyuva la toma de decisiones a partir del aumento en el rendimiento del individuo en otras tareas que involucran habilidades sensoriales, perceptivas y atencionales. <sup>121</sup>
Playing videogames: A waste of time... or not? Exploring connection between playing videogames and English grades.	University of Helsinki	Este estudio realizado por Olli Uuskoski se centra en la comprobación de que los videojuegos pueden fungir como una práctica extramuros del inglés como lengua extranjera, mejorando el rendimiento de los alumnos en la asignatura <sup>122</sup>

Elaborado por el tesista

<sup>120</sup> Simone Kühn, et al. The neural basis of video gaming. Transl Psychiatry e53, doi:10.1038/tp.2011.53&2011 Macmillan Publishers 2011. Consultado en [https://www.researchgate.net/publication/230569677\\_The\\_neural\\_basis\\_of\\_video\\_gaming](https://www.researchgate.net/publication/230569677_The_neural_basis_of_video_gaming) el (15/02/2023)

<sup>121</sup> C. Shawn Green, et al. Improved Probabilistic Inference as a General Learning Mechanism with Action Video Games. Para Current Biology Vol .20 No 17. DOI 10.1016/j.cub.2010.07.040. Departamento de Ciencias Cerebrales y cognitivas, Universidad de Rochester, Rochester, NY, 2010. Pág. 1579-1579.

<sup>122</sup> Olli Uuskoski Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades. University of Helsinki, Helsinki, Finlandia 2011.

# Anexo 3: LA PARTICIPACIÓN EN VIDEOJUEGOS VIOLENTOS NO SE ASOCIA AL COMPORTAMIENTO AGRESIVO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: PRUEBAS DE UN INFORME REGISTRADO

ROYAL SOCIETY  
OPEN SCIENCE

royalsocietypublishing.org/journal/rsos

Registered report  

**Cite this article:** Przybylski AK, Weinstein N. 2019 Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *R. Soc. open sci.* 6: 171474.  
<http://dx.doi.org/10.1098/rsos.171474>

Received: 26 September 2018  
Accepted: 18 January 2019

**Subject Category:**  
Psychology and cognitive neuroscience

**Subject Areas:**  
psychology/human – computer interaction

**Keywords:**  
video games, aggression, adolescents, registered report

**Author for correspondence:**  
Andrew K. Przybylski  
e-mail: [andy.przybylski@oii.ox.ac.uk](mailto:andy.przybylski@oii.ox.ac.uk)

Electronic supplementary material is available online at <https://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.c.4392665>.

THE ROYAL SOCIETY  
PUBLISHING

## Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report

Andrew K. Przybylski<sup>1,2</sup> and Netta Weinstein<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Oxford Internet Institute, University of Oxford, Oxford OX1 3IS, UK  
<sup>2</sup>Department of Experimental Psychology, University of Oxford, Oxford, UK  
<sup>3</sup>School of Psychology, Cardiff University, Cardiff, UK

 AKP, 0000-0001-5547-2185

In this study, we investigated the extent to which adolescents who spend time playing violent video games exhibit higher levels of aggressive behaviour when compared with those who do not. A large sample of British adolescent participants ( $n = 1004$ ) aged 14 and 15 years and an equal number of their carers were interviewed. Young people provided reports of their recent gaming experiences. Further, the violent contents of these games were coded using official EU and US ratings, and carers provided evaluations of their adolescents' aggressive behaviours in the past month. Following a preregistered analysis plan, multiple regression analyses tested the hypothesis that recent violent game play is linearly and positively related to carer assessments of aggressive behaviour. Results did not support this prediction, nor did they support the idea that the relationship between these factors follows a nonlinear parabolic function. There was no evidence for a critical tipping point relating violent game engagement to aggressive behaviour. Sensitivity and exploratory analyses indicated these null effects extended across multiple operationalizations of violent game engagement and when the focus was on another behavioural outcome, namely, prosocial behaviour. The discussion presents an interpretation of this pattern of effects in terms of both the ongoing scientific and policy debates around violent video games, and emerging standards for robust evidence-based policy concerning young people's technology use.

© 2019 The Authors. Published by the Royal Society under the terms of the Creative Commons Attribution License <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, which permits unrestricted use, provided the original author and source are credited.

## 1. Introduction

Nearly all young people in the developed world now play video games [1,2], and this popularity has driven concerns about the possible negative effects of this recreational activity. Studies polling members of the general public [3–5] as well as scientists [6,7] suggest views concerning the effects of gaming on young people vary widely as a function of demographics and personal experiences with games. Some researchers conclude that gaming has social [1] and cognitive [8] benefits, whereas others argue the medium contributes to mass-shooting events [9–11], and for consistent and strong effects on aggressive behaviour, more broadly [12]. Recently, a series of open letters published by scholars have cautioned the public and policy-makers that both the positive and negative effects of time spent gaming, their addictive potential [13], cognitive benefits [14,15] and aggressive effects [16] may have been overstated.

Like individuals, policy and professional organizations have expressed varied positions regarding video game effects. In general, most organizations' initial guidance was framed by the *precautionary principle*—an approach to mitigating societal harm that puts protections in place when there is a plausible risk. Policy-makers guided by this mindset have discretion to take measures in cases where scientific knowledge about something new is lacking. In line with this principle, some organizations like the American Psychological Association [17] err on the side of caution and warn to limit youngsters' time spent playing video games. Such steps are far from universal as other organizations conducting their reviews of the science, such as the Australian [18] and Swedish [19] government reports, and the APA's own Media Psychology and Technology Division [20], have concluded there is no actionable evidence that aggressive behaviour results from youth gaming. As more nuanced empirical understanding of media effects has emerged, other policy positions, once stridently aligned against gaming and screen time, such as the American Academy of Pediatrics, have softened their prescriptions concerning digital media and psychosocial development [21]. These changes have been reflected in the statutory arena: in 2011, the United States Supreme Court [22] judged that there is insufficient evidence that games cause harm to uphold laws restricting the sale of violent games to minors. These changes in law and policy follow closely from a shifting empirical landscape.

There is a good reason to believe that violent video game engagement might be associated with human aggression, though this idea is a controversial one [23]. To date, the main theoretical framework used to study the links between violent game engagement and aggression has been the general aggression model (GAM; [22]). Briefly, the GAM is an appetitive social learning theory that proposes that repeated exposure to violent media increases the accessibility of aggressive thoughts, which in turn increases the probability of aggressive cognitive schema, emotions and behaviour [24]. Some reviews [25] and recent studies [26] informed by the GAM framework report consistent, though modest, support for the idea that violent gaming is linked to human aggression. This interpretation is not uniform; other analyses of the literature conducted by Sherry [27,28] and Ferguson [29] provide evidence the GAM framing, and the idea that games cause aggression more broadly, is incomplete, not evidenced or flawed. Indeed, motivation research indicates many factors key to understanding games are often overlooked by GAM researchers, such as the observation that aggressive individuals gravitate towards violent games [30], and that violent games might foment player aggression in experimental studies not because they prime aggressive cognitive schema, but rather that they frustrate the basic psychological need for competence [31].

One noteworthy attempt to bring a measure of harmony to the existing literature is that by Hilgard *et al.* [32], who re-analysed widely cited metanalytic data, drawing together results derived from GAM research [25] that form the basis of a number of past and existing policies regarding violent game effects [17]. Their analysis detected the presence of publication bias not uncovered in the original reporting of the data. Upon adjusting for publication bias, the observed aggregate effect sizes relating gaming to aggression were smaller than those originally presented. Worryingly, this analysis also suggested that studies originally deemed to be following best practices showed particularly strong evidence of publication bias. That understood, the naive and corrected estimated effect sizes relating violent video game play to self-reported aggression extracted from this meta-analysis across a total of 37 studies ( $n = 29\,113$ ) were relatively consistent and small to medium [33] ( $r = 0.21$ ; 95% CI = 0.20–0.22) in size.

With this in mind, there is reason to think that outstanding methodological challenges might be inflating this metanalytic estimate. First, there is a noticeable degree of flexibility in how violent game play is operationalized in survey studies. For example, in multiple published studies of gaming effects drawn from the *Effects of Digital Gaming on Children and Teenagers in Singapore* project (EDGCTS; for a list see: <https://osf.io/3gdt5/>), violent video game engagement has been computed differently across

2

royalsocietypublishing.org/journal/rsos R. Soc. open sci. 6: 171474

presentations of findings from the dataset. In one case, the researchers [34] measured violent gaming by combining responses to three questions into a single variable, one about non-violent gaming (reverse scored): 'How often do other players help each other in this game?', and two questions that assessed violent gaming 'How often do you shoot or kill other players in this game?' and 'How often do characters try to hurt each other's feelings in this game?'. Working with the same data, researchers [35] later selected four items to reflect game content, of which two were not part of the original analysis. These were: 'How often do you shoot or kill creatures in this game?' and 'How often do you help others in this game?'. In place of computing one violent game content variable, the researchers created two separate variables for their analysis, one reflecting non-violent content and a second reflecting violent game content. Subsequent work by the same group [36], again using the same data, relied on a single violent gaming construct but used four items without identifying which of the available items reflecting game content were included. This flexibility, described as part of the 'garden of forking paths problem' increases the chance of false-positive results and serves to reduce our confidence in the inferences linking gaming to aggression [37,38].

Adding to problem of survey measurement flexibility is the fact that violent gaming effects research relies on self-reported data entirely provided by young people. Said differently, this work depends on children and young people accurately reporting on their video game play, the level of violent content present in this play and their own trait- or state-level aggression (for an exception, see [28]). This is problematic because studies of young people [39], health [40] and gaming [41] may be susceptible to the so-called *mischievous responding*—a phenomenon in which research participants exaggerate their responses by selecting extreme, and sometimes implausible, response options when providing self-report data. Mischievous responding can have the effect of introducing measurement noise that inflates relations that are logically incoherent or absurd to take at face value. Indeed, it is possible that some might respond to surveys in such a way that both their video game play and their experiences of intimate sexual behaviours are exaggerated. Such a pattern could lead researchers to make the spurious claim that playing the 2004 Xbox game *Spider Man 2* is a significant catalyst for adolescent promiscuity [42].

Measurement flexibility also extends to a number of outcome assessments employed in the gaming literature. In experiments evaluating gaming aggression, methods for computing self-reported measures of aggressive emotions alternate between approaches that use all of the available scale items [31,43] and those that use a subset of items thought by some researchers to be 'most sensitive to an experimental manipulation of video game play' [9]. A similar tractability is present in behavioural measurements of aggression. The most widely used laboratory-based method for measuring aggression, the competitive reaction time task (CRTT; [34]), has been used in more than 125 published papers, and surprisingly, task scores have been quantified in more than 155 different ways in this literature [44]. In many cases [45], more than one computational approach is used to operationalize behavioural aggression in the same paper. For both self-reported and behavioural aggression measures, this flexibility affords otherwise well-meaning researchers the ability to select between different operationalizations of predictors and outcomes until they find a combination in line with their pre-existing biases or theories. Because this work is almost entirely exploratory in nature (i.e. not preregistered), it is difficult to know what to make of studies that report positive findings under these conditions of routinized methodological flexibility [46].

A handful of preregistered studies have rigorously tested the links between violent game play and human aggression [47], and do not detect an effect of brief exposure to violent gaming on aggression in the laboratory. Given these findings and the wider importance of conclusions drawn from this work, it is important to use preregistered study methodology to evaluate whether the existing literature may be under- or over-estimating the extent to which violent video game play relates to aggression. With this in mind, the present study examined the fundamental dynamic of concern in this subfield through a purely confirmatory lens [47] following a registered reports protocol [48].

Our aim was to rigorously test the hypothesis that time spent playing violent video games is positively associated with adolescents' everyday behavioural aggression. The study examined the extent to which there are detectable positive linear [32] and parabolic, 'U'-shaped, relationships [2] linking these factors. To this end, we analysed data collected from a large and representative cohort of British young people and their carers. Of interest was the significance, direction and effects sizes observed between video game engagement, operationalized as time spent playing violent video games, and aggressive behaviour, operationalized using carer reports of adolescents' aggression.

3

royalsocietypublishing.org/journal/rsos R. Soc. open sci. 6: 171474

Table 1. *A priori* estimation of required sample size.

Input	
effect size $f^2$	0.042
$\alpha$ err prob	0.05
power ( $1 - \beta$ err prob)	0.99
number of predictors	1
Output	
non-centrality parameter $\lambda$	18.46
critical $F$	3.86
numerator d.f.	1
denominator d.f.	441
total sample size	443
actual power	0.99

## 2. Material and methods

For this survey-based study, we recruited a large and nationally representative sample of British adolescents, and quantified recent video game play using a gaming engagement measure validated in previous large-scale survey research [49]. We operationalized violent game contents using European Union [50] and North American media rating systems [51]. We measured youth aggression and prosocial behaviour with carer responses using a behavioural screening questionnaire [52] that has been widely employed by researchers, educators and clinicians to assess the psychosocial functioning of children and adolescents ranging in age from 4 to 17 years.

### 2.1. Power analysis for confirmatory hypothesis testing

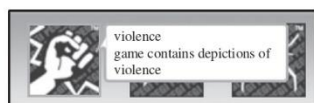
In line with the best existing meta-analytic evidence [32], our aim was to test the hypothesis that there was a statistically and practically significant effect relating violent video game play to aggressive behaviour. The existing literature suggests that the effect linking violent video game play to aggressive behaviour in cross-sectional research ( $n = 29\,113$ ) is approximately  $r = 0.21$  (95% CI = 0.20–0.22). Our study aimed to achieve 99% power for the lower bound of this range,  $r = 0.20$ , thus maximizing our chance of correctly rejecting the null hypothesis if this effect is present. The result of this *a priori* power analysis, presented in table 1, indicated that a sample size of 443 would be required to attain the desired power level (99%) for the lower bound of the plausible effect size of interest [33].

### 2.2. Study sampling plan

In line with the results of our power analysis, a target sample of 1000 adolescents (500 females, 500 males) was set. A total of 1004 adolescents and an equal number of their carers were recruited to complete online self-report questionnaires. A participant profile of adolescents aged 14 and 15 years living in England, Scotland and Wales was built using geographical and demographic factors based on 2011 United Kingdom Census data. Geographical region, household socioeconomic class, participant age and gender were considered for quotas to match the census data and sampling continued until these quotas were attained. The final sample was evenly divided among 14-year-old ( $n = 497$ ) and 15-year-old adolescents ( $n = 507$ ). Further, 540 participants identified as male, 461 as female and 3 as another gender orientation. The sample was predominantly white as 8.1% of participants reported they were from Black and other minority ethnicities. The total combined household income mirrored the general population and ranged from £6500 (1.9%) to £150 000 or more (2.8%). The sample was recruited partnering with the research firm ICM Unlimited drawing on a participant pool previously used to recruit nationally representative samples for health [53,54] and technological research [55,56]. Participant consent was received using a double opt-in procedure that was part of a larger study conducted in early March 2018 to survey the online lives and behaviours of British youth. After

4

royalsocietypublishing.org/journal/rsos R. Soc. open sci. 6: 171474



**Figure 1.** Games featuring this PEGI violent content badge were coded as having violent content.

providing consent for their own participation and consent for their children to participate, carers completed demographic questions as well as the criterion variable. After completing their portion of the study, carers were asked to leave the room and adolescents then completed their portion of the study. Adolescent participants registered their own consent and completed personality and gaming behaviour questions.

### 2.3. Research ethics and open science practices

The study underwent ethical review and received approval from the Central University Ethics Committee of the University of Oxford (CIA17023), and all study materials are available for download on the Open Science Framework [57].

### 2.4. Computation of the criterion variable: aggressive behaviour

Carer participants were asked to complete the widely used Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; [49]) as a measure of adolescents' recent aggressive behaviours. The conduct problems subscale of the SDQ was the study's outcome variable, as it has been extensively used to measure aggressive behaviour and interpersonal aggression across a wide range of cultures in community [58], academic [59] and clinical [60] settings. Carers were asked to provide responses on the basis of their child's aggressive behaviours in the past month. They selected one of three options: 'Not True' (coded 1), 'Somewhat True' (coded 2) or 'Certainly True' (coded 3) to rate five items which reflected conduct problems they had observed in their child, e.g. 'Often fights with other children or bullies them'. In line with past research [61], individual scores were computed by reverse scoring responses to the negatively worded statements and adding this score to the values of the positively worded items (see electronic supplementary material, appendix A). Individuals' scores on the five-item conduct problems subscale of the SDQ ranged from 5 to 15 ( $M = 6.93$ ,  $s.d. = 2.20$ ,  $\alpha = 0.76$ ).

### 2.5. Computation of the explanatory variable: violent video game engagement

Violent video game play scores were computed for each participant using a combination of self-report and objective data. This was done by combining information from five variables (see electronic supplementary material, appendices B and C). Variables 1–4 were used to determine if the games played by the adolescent have violent content and variable 5 was used to determine how much time adolescents devoted to violent play. Participants were asked if they play games (variable 1), for the names of the three games they played most in the past month (variable 2; providing they answered in the affirmative to variable 1), the gaming or computer system used to play these games (variable 3) and whether these games were played in a single or multiplayer mode (variable 4). This information was then used by a coder who was blind to the purpose of the study to find the game's entry on the Pan European Game Information (PEGI) website for confirmatory hypothesis testing. This rating was complemented with data derived from the game's entry on the Entertainment Software Rating Board (ESRB) website, which was used for an exploratory analysis. For example, the entry for Grand Theft Auto V for PC [62] is coded as violent as players see and enact virtual violence during play (figure 1). A total of 1596 games were named and successfully coded for violent content. Of these nearly two in three had a violent content badge and were coded 1 ( $k = 1033$ ), while the remaining games did not have a violent content badge and were coded zero 0 ( $k = 560$ ). In line with recent large-scale research asking this age group about the frequency of gaming activity, adolescents responded to a fifth item, a 9-point scale ranging from 'none at all' (coded 0) to 'about 7 or more hours a day' (coded 8) as a frame for reporting the frequency of their play (electronic supplementary material, appendix C; [2]) for each game they identified playing. The amount of time playing each game was multiplied by the PEGI

content coding for the game. Following this plan, we found participants were moderately engaged in violent games, devoting an average of two hours to them on a typical day ( $M = 2.07$ ,  $s.d. = 2.30$ ).

### 2.6. Computation of control variables: trait-level aggression

Individual differences in trait-level aggression were assessed through adolescent self-reports derived from an abbreviated form of the Buss–Perry aggression scale [63]. Adolescents were asked to rate 12 items (electronic supplementary material, appendix D) in terms of how characteristic each is of each using a 5-point scale ranging from 'very unlike me' (coded 1) to 'very like me' (coded 5). Four scores were computed for each participant by averaging across responses for the relevant facet; three items for physical aggression ( $M = 2.20$ ,  $s.d. = 1.14$ ,  $\alpha = 0.82$ ), e.g. 'Given enough provocation, I may hit another person', three for verbal aggression ( $M = 2.55$ ,  $s.d. = 1.10$ ,  $\alpha = 0.84$ ), e.g. 'I can't help getting into arguments when people disagree with me', three for anger ( $M = 2.41$ ,  $s.d. = 1.11$ ,  $\alpha = 0.85$ ), e.g. 'Sometimes I fly off the handle for no good reason', and three for hostility ( $M = 2.60$ ,  $s.d. = 1.08$ ,  $\alpha = 0.85$ ), e.g. 'I wonder why sometimes I feel so bitter about things'.

### 2.7. Check question: subjective game engagement

Adolescent participants were also asked to rate the extent to which they agreed with the statement: 'I spend a lot of time playing video games' (electronic supplementary material, appendix E) using a 5-point scale that ranged from 1 'Strongly disagree' to 5 'Strongly agree'. We expected and found that responses to this item were positively correlated with participant estimates of the time they spent playing violent games on a typical day,  $r_{768} = 0.47$ ,  $p < 0.001$ .

### 2.8. Consideration of outcome-neutral conditions

We judged that a large-scale cross-sectional survey was well-suited to test our hypotheses. Unlike many of the methodologically flexible behavioural (CRTT; [35,36]) or self-reported [9] assessments on which previous work relies, our criterion variable—the Strengths and Difficulties Questionnaire—was completed by carers (not adolescent participants) and has been extensively used to assess interpersonal aggression across a wide range of cultures in community [58], academic [59] and clinical [60] settings, and in more than 4000 studies in 95 countries. Our data supported this decision, as the reliability of the scale was relatively high and in line with previous SDQ work [59]. Further, the explanatory variable, violent video game play, reflected the level of exposure young people have to violent games by combining objective assessments of both time spent playing and violent content (official game ratings) across a broad range of popular games. Most games could be easily categorized by the coder, and this approach contrasts with research practices that either: (i) assign participants to play 'off the shelf' games that broadly represent the categories of violent and non-violent play, leaving open the possibility of other game characteristics such as difficulty having a confounding role [28] or (ii) depend on the accuracy of participants providing subjective ratings of the violence present in their own gaming [36]. Studies also indicate that violent video games are regularly played by both adolescent boys (66–78%) and girls (21–33.6%) [64,65], and observations from our data largely mirrored these statistics. A total of 48.8% of female participants and 68.0% of males played at least one violent game in the past month. Similarly, past research indicates that levels of daily video game play [2], violent game play [66] and aggressive behaviour should all be higher in male adolescents [58]. To examine this issue, we tested relations with gender, and observed higher levels of overall gaming,  $t_{764} = 3.71$ ,  $p < 0.001$ , violent gaming,  $t_{764} = 4.09$ ,  $p < 0.001$  and aggressive behaviour,  $t_{999} = 2.98$ ,  $p < 0.001$ , in adolescent boys as compared to adolescent girls. Given this, we controlled for variability in gender in our hypothesis testing as planned, although gender differences were not a key question within the current research.

## 3. Results

### 3.1. Preliminary analyses

Table 2 presents the zero-order correlations observed between the variables of interest detailed in the analysis plan. In line with expectations, aggressive behaviour was positively associated with all of the

Table 2. Observed zero-order correlations between study variables.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. female	—								
2. aggressive behaviour	-0.094**	—							
3. overall game engagement	-0.133**	0.111**	—						
4. plays any violent games	-0.194**	-0.149**	0.242**	—					
5. violent game engagement	-0.148**	0.078*	0.851**	0.461**	—				
6. trait physical aggression	-0.111**	0.622**	0.135**	-0.063*	0.108**	—			
7. trait verbal aggression	-0.013	0.592**	0.083*	-0.034	0.064	0.751**	—		
8. trait anger	-0.016	0.616**	0.099**	-0.056	0.086*	0.769**	0.854**	—	
9. trait hostility	0.004	0.538**	0.057	-0.067*	0.028	0.687**	0.773**	0.756**	—
10. subjective game engagement	-0.341**	0.247**	0.469**	0.178**	0.454**	0.289**	0.260**	0.244**	0.198**

\*\* $p < 0.001$  and \* $p < 0.01$ .

observed variables ( $|r|s = 0.08-0.62$ ), and subjective game engagement was positively correlated with overall levels of game engagement, any violent game engagement and overall levels of violent game engagement ( $r_s = 0.18-0.43$ ). Importantly, trait-level aggression as reported by adolescents was strongly correlated with higher carer reports of aggressive behaviour as measured in the SDQ,  $r = 0.62$ ,  $p < 0.001$ , supporting the notion that our criterion measure was a valid indicator of aggressive behaviour.

## 3.2. Confirmatory analyses

### 3.2.1. Primary analysis

Linear regression modelling was used to evaluate the hypothesized linear and parabolic relationships between violent gaming and aggressive behaviour. Because research has shown that gender is robustly associated with both aggressive behaviour and violent game preference, the effects of violent gaming were evaluated holding variability linked to adolescent gender constant. To evaluate the links between violent gaming and aggression cited above, a regression model tested for a relationship between the two constructs. In the first step of this model, trait-level aggression scores reflecting physical, verbal, anger and hostility were entered along with participant gender. In the second step, the time spent playing violent video games was entered as a predictor. In the third step of this model, the parabolic term, the square of the time participants devote to violent video games, was entered. This product term represented a plausible nonlinear alternative pattern that might explain the relations between technology and youth outcomes as seen in other domains within technology use including games [2,67]. Of interest for this model was whether the linear and parabolic effects for violent gaming account for a significant share of variance in aggressive behaviour (table 3). Results from this model showed that neither the linear ( $p = 0.402$ ) nor the parabolic ( $p = 0.624$ ) predictors were statistically significant. In other words, these results did not support our prediction that there are statistically significant links relating violent gaming to adolescents' aggressive behaviour.

We have planned a more sensitive test of the potential harm of video game use by identifying a key inflection point for violent gaming effects on youth aggression. This was not possible because the parabolic term was not significant ( $p = 0.624$ ), and as such we did not have an empirical basis to calculate the local extrema as planned. As a result, we did not split data at an inflection point value [68] or conduct the additional regression tests required to test if the nonlinear relationship between the time participants spends playing violent video games and aggression followed a step function like those found in other large-scale media effects research [2]. These results did not support the idea that there is a critical amount of violent video game play which serves as a tipping point for aggressive behaviour.

### 3.2.2. Equivalence testing

In order to know if the effect observed was practically significant, we directly compared the standardized semi-partial correlation coefficients to the best existing meta-analytic effect size estimate identified by Hilgard *et al.* [32], using the two one-sided tests procedure [69]. In this test, we contextualized the observed effect size estimate in terms of whether it is inferior (i.e. smaller), equivalent (i.e. falls within the same range as) or is superior (i.e. larger) to findings present in the existing literature [32], and in line with proposed minimum practical media effect sizes [70-72]. The semi-partial effect relating violent gaming to aggressive behaviour was  $r = 0.01$ . Further, we derived a 95% coincidence interval around this point estimate that ranged from  $-0.08$  to  $0.10$  using a bootstrapping approach with 10000 iterations. Given this effect,  $r = 0.01$  (95% CI =  $-0.08$  to  $0.10$ ), did not overlap with, and was clearly inferior to,  $r = 0.21$  (95% CI =  $0.20-0.22$ ), we concluded this observed effect relating violent gaming to aggressive behaviour was both statistically and practically insignificant.

### 3.2.3. Sensitivity analysis

A second regression model examined the links between violent video game engagement and aggression using an alternative method for operationalizing violent game content using PEGI ratings. In line with a Stage 1 reviewer's suggestion, an additional piece of information, the PEGI age rating, was used to recode games with scores ranging from 0 to 3. A score of 0 was applied to games with no violence badge, a score of 1 was applied to games with a violence badge, a score of 2 was applied to games with a badge and an age rating of 16, and a score of 3 was applied to games with a badge and an age rating of 18. These

**Table 3.** Confirmatory hypothesis tests examining the relationship between adolescent's violent video game engagement and carer's ratings of adolescent's aggressive behaviour. The primary analysis uses an operationalization of violent video game engagement based on the amount of time participants devoted to games that PEGI has assigned a violent content badge. The sensitivity analysis adds information derived from PEGI age rating to operationalize violent game content.

model	predictor variables	primary analysis										sensitivity analysis									
		unstandardized slopes					standardized slopes					unstandardized slopes					standardized slopes				
		b	95% LL	95% UL	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	variance	<i>b</i>	95% LL	95% UL	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	variance	<i>b</i>	95% LL	95% UL	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	variance		
Step 1	gender	-0.021	-0.235	0.194	0.849	0.000	0.000	-0.003	-0.360	0.234	0.918	0.000	-0.003	-0.360	0.234	0.918	0.000	0.000	0.000		
	physical aggression	0.588	0.442	0.734	0.330	0.000	0.046	0.598	0.431	0.766	0.000	0.051	0.330	0.467	0.533	0.000	0.000	0.051	0.000		
	verbal aggression	0.191	-0.009	0.391	0.106	0.061	0.003	0.300	0.067	0.533	0.170	0.012	0.007	0.170	0.012	0.007	0.000	0.000	0.000		
	trait anger	0.482	0.286	0.678	0.267	0.000	0.017	0.351	0.121	0.581	0.199	0.003	0.009	0.199	0.003	0.003	0.000	0.000	0.000		
	trait hostility	0.070	-0.086	0.226	0.038	0.379	0.001	0.045	-0.132	0.222	0.619	0.000	0.000	0.619	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		
Step 2	violent video game engagement (linear)	0.009	-0.037	0.056	0.011	0.688	0.000	0.001	-0.021	0.019	0.899	0.000	0.001	-0.021	0.019	0.899	0.000	0.000	0.000		
	violent video game engagement (parabolic)	0.002	-0.007	0.011	0.028	0.624	0.000	0.000	-0.002	0.001	0.851	0.000	0.000	-0.002	0.001	0.851	0.000	0.000	0.000		

ratings were combined with play time following the approach used to compute the dichotomous content coding and models, and followed the same procedure used in the primary regression analyses. Results from this model, presented in table 3, indicated both the linear ( $p = 0.899$ ) and parabolic ( $p = 0.851$ ) predictors were not statistically significant. These results did not support our prediction that there are statistically significant links relating violent gaming to adolescents' aggressive behaviour using the current operationalization of violent gaming.

### 3.3. Exploratory analyses

Two novel research questions which were not included in our Stage 1 submission came to mind after the manuscript was accepted, in principle, and data collection was completed. Both bear mention in this paper as they related to the extant literature and policy dimensions of the study of violent video game effects, and to the goals of this project. First, while games were being coded using PEGI ratings, we considered that we could also operationalize violent game content using game classifications from the North American market. Because North America is an important, but different, market than Europe for games, and the approach to rating games is different, we thought that a valuable addition to the analyses already conducted would be to seek convergent or divergent results by linking North American classifications to adolescents' aggressive behaviour. Second, while preparing analyses we recognized that an additional relevant report provided by adolescent participants' parents, namely, of their youngsters' prosocial behaviour, would provide an additional insight regarding the correlates of violent gaming. There is a growing literature on the links between gaming and prosocial behaviour and we decided the current data could speak to this literature as well [29,73,74].

#### 3.3.1. North American operationalization of violent video game engagement

We examined links between gaming and aggression using ratings derived from North America's Entertainment Software Ratings Board (ESRB) in addition to the European system (i.e. PEGI) as defined in the primary analyses. Following the general approach used for PEGI ratings, games featuring more granular measures of blood, blood and gore, violence, fantasy violence, intense violence, sexual violence or references to violence were coded 1, whereas games without any of these content badges were coded 0. This coding was combined with play time estimates following the same approach used for PEGI-based violent gaming time estimates. A correlation analysis showed that participants' recent violent game time, using PEGI and ESRB ratings, were highly interrelated ( $r = 0.80, p < 0.001$ ). Perhaps unsurprisingly then, results, presented in table 4, mirrored those observed in both the primary and sensitivity analyses. Violent game engagement was not a statistically significant linear ( $p = 0.98$ ) or nonlinear ( $p = 0.07$ ) predictor of aggressive behaviour.

#### 3.3.2. Prosocial behaviour as an alternative outcome measure

A final series of models used the prosocial behaviours subscale of the SDQ to determine if carers' impressions of their child's helpfulness was influenced by violent video game play. To this end, carers rated the truth of five statements characterizing their adolescent as prosocial, including 'considerate of other people's feelings' and 'kind to younger children', using the same three-option scale used to evaluate aggressive behaviour. Scores on this five-item subscale were summed and ranged from 5 to 15 ( $M = 12.08, s.d. = 2.29, \alpha = 0.77$ ). Following the approach used for aggressive behaviour, a hierarchical regression model tested for a relationship between the violent gaming and prosocial behaviour. Results from this analysis mirrored those for aggressive behaviour: there was no significant linear ( $p = 0.49$ ) or nonlinear ( $p = 0.70$ ) relation in evidence.

## 4. Discussion

The question of whether adolescent engagement with violent video games drives aggressive behaviour in young people is a critically important one. Indeed, our data indicated these games were regularly played by almost half of female and two-thirds of male teens in the UK. Given this popularity, one might argue that a small effect linking violent gaming to aggressive behaviour would have consequences for society as a whole [46]. To examine whether links can be evidenced, the present research applied the registered reports methodology to bring a novel and rigorous empirical lens to a scientific literature sharply divided on the effects of violent video games [29]. Our main interest



**Table 4.** Exploratory analyses examining the effects of examining the relationship between adolescent's violent video game engagement and carer's ratings of adolescent's aggressive behaviour and prosocial behaviour.

outcomes	model	predictor variables	unstandardized slopes			standardized slopes			variance $R^2$
			b	95% LL	95% UL	$\beta$	p		
aggressive behaviour	Step 1	gender	-0.021	-0.235	0.194	-0.005	0.849	0.000	
		physical aggression	0.388	0.42	0.734	0.330	0.000	0.046	
		verbal aggression	0.191	-0.009	0.391	0.106	0.061	0.003	
	Step 2	trait anger	0.482	0.286	0.678	0.267	0.000	0.017	
		trait hostility	0.070	-0.086	0.226	0.038	0.379	0.001	
		violent video game engagement (linear)	-0.001	-0.056	0.055	-0.001	0.980	0.000	
prosocial behaviour	Step 3	violent video game engagement (parabolic)	0.011	-0.001	0.023	0.104	0.067	0.003	
		gender	0.660	0.350	0.969	0.144	0.000	0.020	
		physical aggression	-0.340	-0.551	-0.129	-0.166	0.002	0.011	
	Step 1	verbal aggression	-0.239	-0.527	0.049	-0.115	0.104	0.003	
		trait anger	-0.122	-0.404	0.161	-0.059	0.398	0.001	
		trait hostility	-0.116	-0.341	0.110	-0.055	0.315	0.001	
Step 2	violent video game engagement (linear)	0.023	-0.043	0.090	0.024	0.493	0.001		
	Step 3	violent video game engagement (parabolic)	0.002	-0.010	0.015	0.028	0.701	0.000	

concerned the relationship between the amount of violent video game play teens engaged in the previous month and the extent to which their parents judged their behaviour as aggressive during this time. In line with this goal, we evaluated a number of confirmatory and exploratory models that tested the prediction that higher levels of engagement with violent games would be positively associated with more aggressive behaviour and less prosocial behaviour in young people. Broadly speaking, findings from our study provided evidence that this was not the case. Said differently, the results derived from our hypothesis testing did not support the position that violent gaming relates to aggressive behaviour.

In order to contextualize empirical tests within current debates, we based our study design and analysis plan on the most recent and comprehensive synthesis of the existing literature base [32]. Our aim was to empirically observe and extend the basic idea at the heart of the violent video game literature, namely that exposure to violence in gaming contexts could have a carry-over effect which influences the extent to which aggressive behaviours are exhibited in everyday life. At the same time, we wanted to eliminate sources of bias which could be expected to influence the quality of inferences one might draw about the effects of video games. To this end, we considered some of the most prevalent pitfalls present in the existing literature and took active steps to account for these issues in the study design.

First, we observed that many researchers ask participants not only to estimate their own aggressive behaviours but also to provide subjective ratings of the violence present in the games they play. This commonly used method requires participants to subjectively judge both the predictor (game violence level) and criterion (their aggression level) constructs, thereby introducing a number of potential confounds. For example, it may be that more aggressive young people tend to rate the games they play as having more aggression because underlying differences in aggressive or hostile perceptual biases orient them to these game features, whereas less aggressive young people attend to different aspects of play. Alternatively, youngsters who are willing to report in less desirable ways might be more likely to report on both their own and in-game aggression. In the present study, we minimized this source of bias in the predictor by having an independent coder classify the content of games using European and North American rating systems. Additionally, we relied on carers, not adolescents, to judge the presence or the absence of aggressive behaviour. We took these steps to minimize the chance that self-reporting biases or common method variance would inflate or influence the study's estimates of the correlations between behaviours in gaming and real-world contexts.

Second, our review of the literature made it clear that there is a high level of methodological flexibility in the ways that aggression outcomes and violent gaming are assessed [46,75]. As noted previously, in at least one dataset (<https://osf.io/3gd5/>), three distinct sets of variables drawn from eight Likert-style judgements about games have been used in different combinations in different papers. This method of selectively operationalizing fundamental theoretical constructs undermines our confidence in the inferences we might draw about gaming effects. Our study, then, contributes to this literature base, as we prespecified exactly how we would operationalize key variables before conducting the study. By doing so, the research provides a template that media effects researchers could follow when adopting a hypothesis testing approach with other important and plausible forms of technology influence.

Finally, all studies of violent video game effects we have encountered use statistical significance as a surrogate for determining if the effects of gaming are practically significant in real-world terms. The current study framing diverged from this practice in that before conducting the study, we set both a criterion for statistical significance and an *a priori* threshold informed by the extant literature as a criterion for practical significance. Findings can be interpreted with greater confidence because these standards were set for type 1 and 2 error control and the sample was sufficiently large for a fair and sensitive test of the null and alternative hypotheses. Additionally, because we prespecified how we would interpret effects larger, smaller or falling in the same range as estimates from meta-analysis [32], the current work provides information regarding whether these links are robust enough to be considered evidence for an effect by parents, policy-makers and professional organizations.

We believe the current work is the second study in the area to set the number of observations based on an *a priori* power analysis [47], and the first to specify a minimum effect size of theoretical interest. In examining media effects, researchers focus on a number of topics including emotional contagion in social networks [76], technology addiction and psychological well-being in digital contexts [2], where this approach would be preferable to using statistical significance as the only arbiter of true effects. Indeed, statistical significance does not necessitate a subjective state that humans can distinguish on a personal level [77,78]. Given interactive media and their effects are inherently subjective, we believe working toward adoption of a new standard for interpreting the practical significance of media effects would serve the literature well as a benchmark against which putative effects of emergent technologies such as virtual reality, augmented reality and artificial intelligence may be judged.

Keeping in mind the steps taken to ensure methodological rigour, the current results bear directly on the contentious literature surrounding games. Results from these confirmatory analyses provided evidence that adolescents' recent violent video game play is not a statistically or practically significant correlate of their aggressive behaviour as judged by carers. Preregistered sensitivity and exploratory analyses demonstrated this finding was consistent across three different operationalizations of violent game content and two ways of measuring key adolescent behaviours relating to aggressive and prosocial behaviours. In other words, we found adolescents were not more or less likely to engage in aggressive or prosocial behaviours as a function of the amount of time they devoted to playing violent games. This pattern of findings further suggests that links reported in the literature might be influenced by publication bias, selective reporting, or an artefact of unobserved or hidden moderators, as has been previously suspected [45,78]. We argue that this study speaks to the key question of whether adolescents' violent video game play has a measurable effect on real-world aggressive behaviour. On the basis of our evidence, the answer is no. This is *not* to say that some mechanics and situations in gaming do not foment angry feelings or reactions in players such as feelings of incompetence [31], trash talking [79] or competition [80]. These topics provide promising avenues for inquiry and have direct implications for literature focused on antisocial behaviours such as bullying, trolling and grieving [81,82]. Instead, we argue that mere exposure to, and enactment of, putatively violent virtual acts in gaming contexts in aggregate is unlikely, on its own, to bear positively on perceivable differences in adolescents' aggression in real-world settings.

Further, this is not to say that we could rule out a correlation between every operationalization of gaming and every measure of adolescents' violent behaviour. In fact, we observed at least three such correlations ranging in size from when considering uncorrected models using variables we did not hypothesize would be correlated with aggressive behaviour. For example, our positive control check question, a simple 5-point Likert scale that asked participants to rate their own intensity of engagement with games happened to be positively correlated ( $r = 0.25$ ) to aggressive behaviour. If we had not preregistered our empirical approach and felt motivated to publish a positive result we might have seized on this correlation and made it the central focus of our research report. This possibility, capitalizing on chance, underlines the value of the registered reports framework for documenting the hypothesis generation and testing process and formalized data-driven approaches for exploratory data analysis such as specification curve analysis [83]. In isolation, a cherry-picked result such as this might add undue weight to the moral panic surrounding electronic gaming. Study preregistration and registered reports act as bulwark against drawing such *post hoc* inferences.

With that understood, the work does have limitations that constitute concrete paths for those seeking to extend the robustness of the inferences that can be drawn about the effects of violent video game engagement. First, our work is based entirely on self-report data. A number of recent investigations have integrated approaches combining user and trace data with time-series analyses to draw community-level (versus individual) inferences about the effects of gaming on public reports of antisocial behaviours [84]. In our view, these kinds of data, principally held by gaming companies themselves, would provide an invaluable resource if linked with existing large-scale datasets such as the British Household Panel Study [85]. This could provide a context to understand gaming effects set against a rich data milieu, including information on objective gaming behaviours, social, familial, school, individual and genetic level factors. Second, the present study is based on cross-sectional data. Although findings derived from preregistered experimental research are in line with laboratory-based theory-testing research on gaming effects [47], it remains an open question whether play has an enduring or compounding effect on aggressive behaviour over time. It is possible that the retrospective month-long 'snap shot' this study uses missed a critical dynamic which develops over repeated engagement with video games. To this end, field or natural experiments using multi-wave random-intercepts cross-lagged panel modelling should follow the present work to provide an expanded test of the effects of violent gaming on human behaviour. Finally, in this study, we draw general inferences about gaming effects in a general way across the population as a whole. It might be the case that specific cohorts of people sharing background factors associated with technology use such as carer educational attainment or material deprivations are more or less likely to be influenced by their experiences with virtual environments [86]. If indeed this is the case, such groups should be the focus of targeted programmes of exploratory and confirmatory research. Findings derived from such analyses would enable evidence-based interventions, meaningful professional guidance and productive policy-making. Until such findings are confirmed, however, we strongly would caution about drawing impulsive, thoughtless or potentially stigmatizing conclusions about members of such groups [76].

13

royalsocietypublishing.org/journal/rsos R. Soc. open sci. 6: 171474

#### 4.1. Closing remarks

Despite the null findings identified in the present study, history gives us reason to suspect the idea that violent video games drives aggressive behaviour will remain an unsettled question for parents, pundits and policy-makers. Although our results do have implications for these stakeholders, the present work holds special significance for those studying technology effects, in general, and video games, in particular. It is crucial that scientists conduct work with openness and rigour if we are to build a real understanding of the positive and negative dynamics and impacts of technology in people's lives [76]. This is among the first studies to test the effects of violent gaming on human aggression using a preregistered hypothesis-testing framework and the first to do so following the registered reports protocol. The results provide confirmatory evidence that violent video game engagement, on balance, is not associated with observable variability in adolescents' aggressive behaviour. A healthy ecosystem of exploratory and registered research reports will enable scientists to conduct metanalytic research to evaluate the inferences drawn from these methodologies. Only then will we be able to examine the pathways by which aggressive play might relate to real-world aggression in novel, incremental and empirically robust ways. With this evidence in hand, we will be able to judge if the attention and resources allocated to this topic, spent at the expense of other important questions of the digital age, is empirically justified.

**Ethics.** The research involves humans and the protocol for this study has been reviewed and approved by the Central University Ethics Committee of the University of Oxford (CIA17023).

**Data accessibility.** All materials, code and data are available for download on the Open Science Framework (<https://osf.io/rksw6z/>).

**Authors' contributions.** A.K.P. and N.W. made substantial contributions to conception and design of the study and collected, analysed, and interpreted the data; drafted and revised the Stage 1 and Stage 2 versions of the paper. Both give approval of the version to be published and are accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work can be appropriately investigated and resolved. Competing interests. We have no competing interests.

**Funding.** Funding for this research is provided by the John Fell Fund (163/079).

**Acknowledgements.** No one contributed to the study but did not meet the authorship criteria.

#### References

1. Lenhart A. 2015 Teens, technology and friendships. Pew Research Center. Internet, Science & Tech. (Ltrd 23 February 2016). See <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
2. Przybylski AK, Weinstein N. 2017 A large-scale test of the giddlocks hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychol. Sci.* **28**, 204–215. (doi:10.1177/0956797616678488)
3. Przybylski AK. 2014 Who believes electronic games cause real world aggression? *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* **17**, 228–234. (doi:10.1089/cyber.2013.0245)
4. Przybylski AK, Weinstein N. 2016 How we see electronic games. *PeerJ.* **4**, e1931. (doi:10.7717/peerj.1931)
5. Iyory JD, Kalyanaaram S. 2009 Video games make people violent—well, maybe not that game: effects of content and person abstraction on perceptions of violent video games' effects and support of censorship. *Commun. Res.* **22**, 1–12. (doi:10.1080/08934210902798536)
6. Quandt T, Van Looy J, Vogelgesang J, Eison M, Iyory JD, Consalvo M, Mayra F. 2015 Digital games research: a survey study on an emerging field and its prevalent debates. *J. Commun.* **65**, 975–996. (doi:10.1111/jcom.12182)
7. Ferguson CJ. 2015 Clinicians' attitudes toward video games vary as a function of age, gender and negative beliefs about youth: a sociology of media research approach. *Comput. Hum. Behav.* **52**, 379–386. (doi:10.1016/j.chb.2015.06.016)
8. Powers KL, Brooks PJ, Adéché N, Palladino MA, Afferi L. 2013 Effects of video-game play on information processing: a meta-analytic investigation. *Psychon. Bull. Rev.* **20**, 1055–1079. (doi:10.3758/s13423-013-0418-z)
9. Carnagey NL, Anderson CA, Bushman BJ. 2007 The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *J. Exp. Soc. Psychol.* **43**, 489–496. (doi:10.1016/j.jesp.2006.05.003)
10. Dillio R. 2014 A critical miss: video games, violence, and ineffective legislation. *First Amend. Stud.* **48**, 110–130. (doi:10.1080/21689725.2014.950496)
11. Coperhaver A. 2015 Violent video game legislation as pseudo-agenda. *Crim. Justice Stud.* **28**, 170–185. (doi:10.1080/1478081X.2014.966474)
12. Sax L. 2016 *Boys adrift: the five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men*. New York, NY: Basic Books.
13. Aarseth E et al. 2016 Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *J. Behav. Addict.* **6**, 267–270. (doi:10.1023/1:123456789)
14. Allaire JC, Sidman L, Balota DA, Bavelier D, Bjork RA, Bower GL. 2014 A consensus on the brain training industry from the scientific community. Max Planck Institute for Human Development, Stanford Center on Longevity. See <http://longevity3.stanford.edu/blog/2014/10/15/the-consensus-on-the-brain-training-industry-from-the-scientific-community-2/> (retrieved 15 January 2015).
15. Simons DJ, Boot WR, Charness N, Gathercole SE, Chabris CF, Hambrick DZ, Squire-Morrow EA. 2016 Do 'brain-training' programs work? *Psychol. Sci. Public Interest* **17**, 103–186. (doi:10.1177/1529006166661983)
16. Consortium of Scholars. 2013 Scholars' open statement to the APA Task Force on Violent Media. See <https://osf.io/zjyvw/>.
17. American Psychological Association. 2015 Resolution on violent video games. See <http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx>.
18. Australian Government. 2010 Literature review on the impact of playing violent video games on aggression. See <http://www.classification.gov.au/PublicResources/Pages/Other%20Resources/Literature%20review%20on%20>

14

royalsocietypublishing.org/journal/rsos R. Soc. open sci. 6: 171474

- 20the%20impact%20of%20playing%20violent%20video%20games%20on%20aggression.pdf.
19. Swedish Media Council. 2011 Summary of violent computer games and aggression – an overview of the research 2000–2011. See [http://www.sfs.se/sites/default/files/literature\\_review\\_violent\\_games\\_-\\_summary.pdf](http://www.sfs.se/sites/default/files/literature_review_violent_games_-_summary.pdf).
20. News Media, Public Education and Policy Committee [Internet]. *The Amplifier Magazine*. 2017 [cited 17 January 2019]. See <https://div6ampfler.com/2017/06/12/news-media-public-education-and-public-policy-committee/>.
21. Brown A, Shifrin DL, Hill DL. 2015 Beyond 'turn it off': How to advise families on media use. *APR News* **36**, 54.
22. Brown V. *Entertainment Meets Arts* in 131 S.O. 2729 (2013).
23. Marley FM, Malic MA, French JE, Marley CL. 2015 Lessons from Marley et al. (2015) and Bushman et al. (2015): sensationism and integrity in media research. *Hum Commun Res* **41**, 184–203. (doi:10.1111/hcrz.12057)
24. Bandura A. 1977 Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev* **84**, 191–215. (doi:10.1037/0033-295X.84.2.191)
25. Anderson CA, Shibuya A, Ihori N, Saing EL, Bushman BJ, Sakamoto A, Rothstein HR, Saleem M. 2010 Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: a meta-analytic review. *Psychol Bull* **136**, 151–173. (doi:10.1037/a0018251)
26. Anderson CA et al. 2017 Media violence and other aggression risk factors in seven nations. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* **43**, 986–998. (doi:10.1177/014616721703064)
27. Sherry JL. 2001 The effects of violent video games on aggression: a meta-analysis. *Hum Commun Res* **27**, 409–431. (doi:10.1111/j.1468-2958.2001.tb00787.x)
28. Sherry JL. 2007 Violent video games and aggression: why can't we find effects? In *Mass media effects research: advances through meta-analysis* (eds RW Preis, BM Gayle, N Burnell, M Allen, J Bryant), pp. 245–262. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
29. Ferguson C. 2015 Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Resped. Psychol Sci* **10**, 646–666. (doi:10.1177/1745691615592234)
30. Przybylski AK, Ryan RM, Rigby CS. 2009 The motivating role of violence in video games. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* **35**, 243–259. (doi:10.1177/0146167208327216)
31. Przybylski AK, Deci EL, Rigby CS, Ryan RM. 2014 Competence-impeding electronic games and players' aggressive feelings, thoughts, and behaviors. *J. Pers. Soc. Psychol.* **106**, 441–457. (doi:10.1037/a0034820)
32. Hilgard J, Engelhardt CR, Roudier JN. 2017 Overstated evidence for short-term effects of violent games on affect and behavior: a reanalysis of Anderson et al. 2010. *Psychol Bull.* **143**, 757–774. (doi:10.1037/bul0000074)
33. Cohen J. 1988 *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd edn. Hillsdale, NJ: Routledge.
34. Gentile DA et al. 2009 The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: international evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* **35**, 752–763. (doi:10.1177/0146167209333045)
35. Prot S et al. 2014 Long-term relations among prosocial-media use, empathy, and prosocial behavior. *Psychol Sci* **25**, 358–368. (doi:10.1177/0956797613508854)
36. Gentile DA, Li D, Khoo A, Prot S, Anderson CA. 2014 Mediators and moderators of long-term effects of violent video games on aggressive behavior practices, thinking, and action. *JAMA Pediatr* **168**, 450. (doi:10.1001/jamapediatrics.2014.63)
37. Simmons JP, Nelson LD, Simonsohn U. 2011 False-positive psychology: undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychol Sci* **22**, 1359–1366. (doi:10.1177/0956797611417632)
38. Gelman A, Loken E. 2013 *The garden of forking paths: why multiple comparisons can be a problem, even when there is no fishing expeditions' or 'p-hacking' and the research hypothesis was posted ahead of time*. New York, NY: Dep Stat Columbia Univ.
39. Robinson-Cimpian JP. 2014 Inaccurate estimation of disparities due to mischievous responders: several suggestions to assess conclusions. *Educ. Res.* **43**, 171–185. (doi:10.3102/0013180X14534293)
40. Furlong MJ, Fullahange A, Dowdy E. 2017 Effects of mischievous responding on universal mental health screening: I love run raisin ice cream, really I do! *Sch. Psychol.* **32**, 320. (doi:10.1037/spq000168)
41. Przybylski AK. 2016 Mischievous responding in Internet gaming disorder research. *PeerJ* **4**, e2401. (doi:10.7717/peerj.2401)
42. Hull JG, Brunelle TJ, Prescott AT, Sargent JD. 2014 A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance. *J. Pers. Soc. Psychol.* **107**, 300–325. (doi:10.1037/a0036058)
43. Anderson CA, Deuser WE, DeLone KM. 1995 Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: tests of a general model of affective aggression. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* **21**, 434–448. (doi:10.1177/0146167295215002)
44. Elson M. 2017 *FlexibleMeasures.com*, competitive reaction time task (CRTT). [cited 3 August 2016]. See <http://crtt.flexiblemeasures.com/index.php?menu=quantifications>.
45. Anderson CA, Dill KE. 2000 Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *J. Pers. Soc. Psychol.* **78**, 772–790. (doi:10.1037/0022-3514.78.4.772)
46. Elson M, Ferguson C. 2013 Twenty-five years of research on violence in digital games and aggression: empirical evidence, perspectives, and a debate gone astay. *Eur. Psychol.* **19**, 33–46. (doi:10.1027/1016-9040/a001047)
47. McCarthy RJ, Goley SL, Wagner MF, Zengel B, Basham A. 2016 Does playing video games with violent content temporarily increase aggressive inclinations? A pre-registered experimental study. *J. Exp. Soc. Psychol.* **67**, 13–19. (doi:10.1016/j.jesp.2015.10.009)
48. Munafò MR et al. 2017 A manifesto for reproducible science. *Nat. Hum. Behav.* **1**, 0021. (doi:10.1038/s41562-016-0021)
49. Ipsos MORI. 2016 What About Youths? Survey, 2014. UK Data Service.
50. Pan European Game Information. PEGI Database [Internet]. See <http://www.pegi.info/en/index/id/509>.
51. Entertainment Software Rating Board. 2018 ESRB Database [Internet]. [cited 2 August 2018]. See <http://www.esrb.org/>.
52. Goodman R. 1997 The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *J. Child Psychol. Psychiatry* **38**, 581–586. (doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01945.x)
53. Ernst E, White A. 2000 The BBC survey of complementary medicine use in the UK. *Complement. Ther. Med.* **8**, 32–36. (doi:10.1016/S0965-2299009083-1)
54. Rimner A. 2015 A third of GPs are considering retirement, BMA survey finds. *Br. Med. J.* **350**, h2037. (doi:10.1136/bmj.h2037)
55. Dutton VH, Blank G. 2011 Most generation users: the internet in Britain. *SSRN Electron J.* (doi:10.2139/ssrn.1949055)
56. Eymon R, Héliep E. 2015 Family dynamics and Internet use in Britain: what role do children play in adults' engagement with the Internet? *Inf. Commun. Soc.* **18**, 156–171. (doi:10.1080/1369118X.2014.942434)
57. Przybylski AK, Weinstein N. 2017 Study materials. See <https://osf.io/hw6vc/>.
58. Goodman R, Foet T, Simmons H, Gatward R, Meltzer H. 2000 Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *Br. J. Psychiatry* **J. Ment. Sci.** **177**, 534–539. (doi:10.1192/bjp.177.6.534)
59. Matsui T et al. 2008 Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): a study of infant and school children in community samples. *Brain Dev.* **30**, 410–415. (doi:10.1016/j.braindev.2007.12.003)
60. Becker A, Hagenberg H, Buessen V, Woerner W, Rothenberger A. 2004 Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: do self-reports tell us more than ratings by adult informants? *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* **13**(Suppl. 2), 1117–1124.
61. Van Roy R, Voesta M, Clech-Ass J. 2008 Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *J. Child Psychol. Psychiatry* **49**, 1304–1312. (doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01942.x)
62. Pan European Game Information. Grand Theft Auto V Contents [Internet]. See [http://www.pegi.info/en/index/global\\_id/905?searchString=grand+theft+auto&agecategories=&genre=&organisations=&platforms=PC&countries=16&submit=Search&searchresults](http://www.pegi.info/en/index/global_id/905?searchString=grand+theft+auto&agecategories=&genre=&organisations=&platforms=PC&countries=16&submit=Search&searchresults).
63. Bryant FB, Smith BD. 2001 Refining the architecture of aggression: a measurement model for the Bus – Perry aggression questionnaire. *J. Res. Personal.* **35**, 138–167. (doi:10.1006/jrpe.2000.2302)
64. Etchells PJ, Gage SH, Rutherford AD, Munafò MR. 2016 Prospective investigation of video use in children and subsequent conduct disorder and depression using data from the Avon Longitudinal study of parents and children. *PLoS ONE* **11**, e0147732. (doi:10.1371/journal.pone.0147732)
65. Lenhart A, Kahne J, Middaugh E, Margill A, Vitak J. 2008 Teens, video games and civics. [cited 8 February 2016]. See <http://www.pewinternet.org/2008/09/16/teens-video-games-and-civics/>.
66. Kutner L, Olson CK. 2008 *Grand theft childhood: the surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York, NY: Simon & Schuster.
67. Ferguson C. 2017 Everything in moderation: moderate use of screens unassociated with child behavior problems. *Psychiatr. Q.* **88**, 797–805. (doi:10.1007/s1126-016-9486-3)
68. Nelson LD, Simonsohn U. 2014 Thirty-somethings are shrinking and other U-shaped challenges. *Data Colada*. [cited 29 June 2016]. See <http://datacolada.org/77>.
69. Lakens D. 2017 TOST equivalence testing. 2017 [cited 10 August 2017]. See <https://osf.io/q253/>.
70. Ferguson CJ, Kilbom J. 2009 The public health risks of media violence: a meta-analytic review. *J. Pediatr.* **154**, 759–763. (doi:10.1016/j.jpeds.2008.11.033)
71. Ferguson C. 2013 Violent video games and the Supreme Court: lessons for the scientific community in the wake of Brown v. Entertainment Merchants Association. *Am. Psychol.* **68**, 57–74. (doi:10.1037/a0030597)
72. Ferguson C. 2009 An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Prof. Psychol. Res. Pract.* **40**, 532–538. (doi:10.1037/a0015808)
73. Breuer J, Velez J, Bowman N, Wulf T, Bente G. 2017 'Drive the lane; together, hard!': an examination of the effects of supportive coplaying and task difficulty on prosocial behavior. *J. Media Psychol.* **29**, 31–41. (doi:10.1027/1864-1105/a000209)
74. Tear MJ, Nielsen M. 2013 Failure to demonstrate that playing violent video games diminishes prosocial behavior. *PLoS ONE* **8**, e68382. (doi:10.1371/journal.pone.0068382)
75. Elson M, Mohseni MR, Breuer J, Scharkow M, Quandt T. 2014 Press CRIT to measure aggressive behavior: the unstandardized use of the competitive reaction time task in aggression research. *Psychol. Assess.* **26**, 419–432. (doi:10.1037/a0035569)
76. van Rooij AJ et al. 2018 A weak scientific basis for gaming disorder: let us err on the side of caution. *J. Behav. Addict.* **7**, 1–9. (doi:10.1556/2006.7.2018.19)
77. Miller GA. 1956 The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychol. Rev.* **63**, 81–97. (doi:10.1037/h0043158)
78. Norman GR, Sloan JA, Wyrwich KW. 2003 Interpretation of changes in health-related quality of life: the remarkable universality of half a standard deviation. *Med. Care* **41**, 582–592. (doi:10.1097/01.MLR.0000062554.74615.4C)
79. Breuer J, Scharkow M, Quandt T. 2015 Some losers? A reexamination of the frustration-aggression hypothesis for colocated video game play. *Psychol. Pop. Media Cult.* **4**, 126–137. (doi:10.1037/ppm000020)
80. Kramer ADJ, Gaillay JE, Hancock JT. 2014 Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* **111**, 8788–8790. (doi:10.1073/pnas.1320040111)
81. Bowes L, Johnson C, Wille D, Lewis G. 2015 Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *Br. Med. J.* **350**, h2469. (doi:10.1136/bmj.h2469)
82. Wolke D, Lee K, Guy A. 2017 Cyberbullying: a storm in a teacup? *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* **26**, 899–908. (doi:10.1007/s00787-017-0954-6)
83. Orben A, Przybylski AK. 2019 The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nat. Hum. Behav.* (doi:10.1038/s41562-018-0506-1)
84. Beerthuizen MG, Weijters G, van der Laan AM. 2017 The release of Grand Theft Auto V and registered juvenile crime in the Netherlands. *Eur. J. Criminol.* **14**, 751–765. (doi:10.1177/1473708177170700)
85. University of Essex IFS. 2018 British household panel survey: waves 1–18, 1991–2009. UK Data Service; 2018 [cited 21 October 2018]. See <https://beta.ukdataservice.ac.uk/datacatalogue/doi/10.5151/82>.
86. Parkes A, Sweeting H, Wight D, Henderson M. 2013 Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. *Arch. Dis. Child.* **98**, 341–348. (doi:10.1136/archdischild-2011-301508)