

Contextos de Investigación e Innovación Educativa

ISBN: 978-9942-846-34-1

Autores:

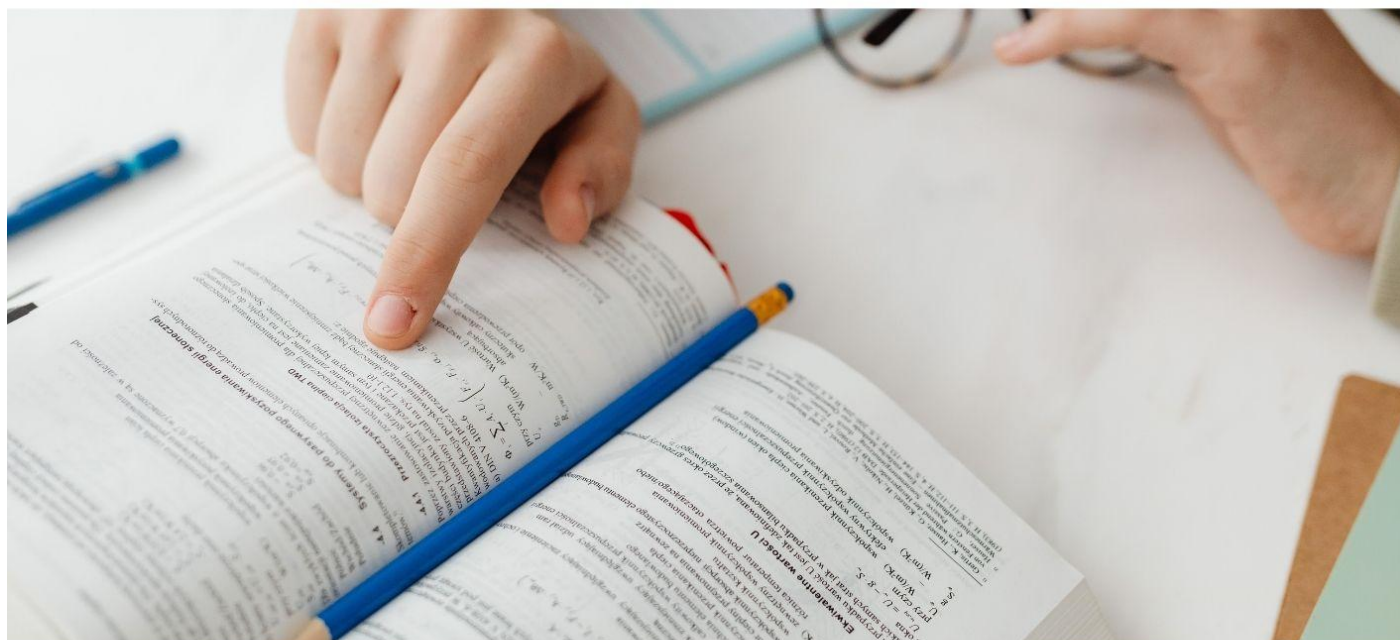
Ruiz Loor Líder Gabriel

Muñoz Zambrano Shalea Melissa

Rojas Arteaga María Fernanda

Vélez Barreiro Carmen Clementina

Guillen Fernandez Rosana Katerine



Índice

Introducción	1 - 2
Capítulo I. Aula y Desarrollo escolar	3 - 12
Capítulo II. Uso del tiempo libre para niños y jóvenes.....	13 - 22
Capítulo III. Innovación escolar y desarrollo	23 - 32
Conclusiones	36 - 34
Referencias	35 - 39

Introducción

La educación escolar constituye uno de los espacios de socialización más influyentes para el desarrollo integral de niños y jóvenes. En ella confluyen los procesos cognitivos vinculados con la adquisición de conocimientos, las experiencias emocionales que modelan la autoestima y la autorregulación, y las relaciones sociales mediante las cuales cada estudiante construye identidad, pertenencia y expectativas de futuro. Por esta razón, el aula no puede comprenderse únicamente como el lugar físico donde se transmiten contenidos. Es un entorno de desarrollo en el que la organización pedagógica, el clima interpersonal, la inclusión y la participación determinan la calidad de las oportunidades para aprender. La ciencia del aprendizaje muestra que el desarrollo y la educación son procesos inseparables, sensibles a las experiencias y a los contextos de apoyo que rodean al estudiante (Darling-Hammond et al., 2020).

El tiempo libre ocupa una proporción significativa de la vida cotidiana y puede funcionar como espacio de descanso, creatividad, movimiento, convivencia y descubrimiento de intereses. La actividad física, el contacto con entornos abiertos y la participación en propuestas artísticas, deportivas o comunitarias aportan oportunidades de bienestar y formación; por el contrario, la exposición sedentaria prolongada, el uso desregulado de pantallas y la desigualdad en el acceso a actividades enriquecedoras pueden reducir esas posibilidades. Las orientaciones internacionales recomiendan promover movimiento cotidiano y disminuir el comportamiento sedentario en la población escolar (World Health Organization, 2020).

A estas dimensiones se suma la innovación escolar, entendida como un proceso de mejora intencional y no como la simple incorporación de dispositivos. Las tecnologías digitales, la inteligencia artificial, los modelos híbridos y las metodologías activas pueden ampliar las formas de enseñar, evaluar y acompañar, pero sus resultados dependen de la pertinencia

pedagógica, la preparación docente, la infraestructura y la protección de la equidad. El informe mundial sobre tecnología educativa advierte que una herramienta solo adquiere valor cuando responde a necesidades educativas y permanece subordinada a los derechos y al aprendizaje de las personas (Global Education Monitoring Report Team, 2023).

Este documento examina de manera articulada tres ámbitos: el aula y el desarrollo escolar, el uso del tiempo libre de niños y jóvenes, y la innovación escolar como vía de desarrollo. La revisión se sustenta en treinta fuentes publicadas entre 2020 y 2026: diez para cada capítulo, con prioridad para revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios poblacionales e informes de organismos internacionales. Busca identificar principios convergentes, riesgos, criterios de actuación e indicadores que puedan orientar decisiones contextualizadas en instituciones de educación primaria y secundaria.

La tesis central sostiene que el desarrollo educativo mejora cuando existe coherencia entre los distintos tiempos y espacios de la experiencia infantil y juvenil. Un aula segura y participativa pierde fuerza si el tiempo libre está dominado por aislamiento, sedentarismo o exclusión; una innovación tecnológica pierde sentido si desplaza la interacción humana o aumenta brechas; y una actividad extracurricular aislada difícilmente compensará un clima escolar adverso. Por ello, los tres capítulos proponen una perspectiva sistémica: relaciones de calidad, oportunidades diversas, agencia estudiantil, acompañamiento adulto, decisiones basadas en evidencia y evaluación continua.

Capítulo I. Aula y desarrollo escolar

1.1 El aula como ecosistema de desarrollo

El aula es un sistema de experiencias interdependientes. En su interior se organizan tareas, tiempos, reglas, interacciones y formas de reconocer el progreso; cada uno de estos elementos transmite al estudiante información sobre lo que se espera de él, el lugar que ocupa y el margen que posee para participar. Una visión centrada solo en contenidos ignora que la atención, la memoria, la motivación y la conducta están influidas por la seguridad emocional y por la calidad de los vínculos. La síntesis de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo plantea que el aprendizaje es plástico, social y contextual: las capacidades se construyen mediante relaciones estables, desafíos pertinentes, retroalimentación y oportunidades para integrar conocimientos con experiencias significativas (Darling-Hammond et al., 2020).

Desde esta perspectiva, desarrollo escolar significa avanzar de manera articulada en conocimientos, competencias, bienestar, autonomía y participación. No equivale únicamente a mejorar calificaciones. Un estudiante puede obtener resultados aceptables mientras experimenta aislamiento, ansiedad o escasa pertenencia; del mismo modo, un ambiente agradable sin expectativas cognitivas altas puede limitar su crecimiento. La calidad del aula surge del equilibrio entre exigencia y apoyo. Las actividades deben representar desafíos alcanzables, permitir la colaboración, reconocer distintos ritmos y proporcionar información clara sobre cómo mejorar. El docente actúa como diseñador del entorno y mediador de relaciones, mientras el estudiante participa como agente capaz de preguntar, decidir, ensayar y revisar. Esta comprensión evita separar artificialmente lo académico de lo socioemocional y ofrece una base para evaluar el aula mediante indicadores múltiples: progreso, participación, asistencia, convivencia, percepción de apoyo y capacidad de autorregulación.

1.2 Clima de aula, bienestar y rendimiento

El clima de aula representa la percepción compartida sobre las relaciones, las normas, la seguridad y la orientación hacia el aprendizaje. La revisión y metaanálisis de Wang et al. (2020) identifica asociaciones consistentes entre sus dimensiones y el bienestar psicológico y académico de niños y adolescentes. Un clima positivo no se reduce a la ausencia de conflictos: implica trato respetuoso, expectativas comprensibles, apoyo docente, oportunidades de participación y respuestas previsibles ante las dificultades. Estas condiciones disminuyen la energía que el estudiante dedica a protegerse o interpretar amenazas y permiten concentrarla en explorar, cooperar y resolver problemas.

La influencia del ambiente escolar también aparece cuando se analizan características institucionales y salud mental. Patalay et al. (2020) muestran que las condiciones de la escuela se relacionan con resultados emocionales, aunque tales asociaciones deben interpretarse junto con factores familiares y comunitarios. Una revisión centrada en adolescentes confirma que el clima escolar se vincula tanto con la salud emocional como con el logro académico, y subraya la importancia del apoyo, la seguridad y las relaciones (Podiya et al., 2025). En la práctica, la gestión del clima exige observar patrones y no reaccionar solamente ante incidentes graves. Encuestas breves, registros de participación, análisis de ausentismo, conversaciones restaurativas y seguimiento de cambios permiten detectar exclusión silenciosa, miedo al error o deterioro de la confianza. La intervención debe dirigirse a las condiciones que producen el problema: reglas inconsistentes, humillación, competencia excesiva, baja participación o expectativas ambiguas. Así, la convivencia deja de ser un componente periférico y se convierte en infraestructura del aprendizaje.

1.3 Pertenencia, motivación y participación

La pertenencia escolar expresa la sensación de ser aceptado, valorado y reconocido como miembro legítimo de una comunidad. No depende de un único vínculo, sino de la convergencia entre relaciones con docentes y pares, participación en actividades, representación cultural y percepción de justicia. El metaanálisis de Korpershoek et al. (2020) relaciona la pertenencia con resultados motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicos en educación secundaria. Cuando el estudiante percibe que su presencia importa, aumenta la disposición a pedir ayuda, persistir ante tareas difíciles y respetar acuerdos colectivos. Cuando se siente ajeno, puede interpretar la corrección como rechazo y el esfuerzo como una inversión sin sentido.

Fomentar pertenencia requiere prácticas visibles y sostenidas. El docente puede aprender y utilizar correctamente los nombres, incorporar ejemplos cercanos a la diversidad del grupo, distribuir la palabra de manera equitativa y evitar que la participación se concentre siempre en quienes responden con rapidez. También puede estructurar cooperación con responsabilidades reales, de forma que cada integrante sea necesario para alcanzar un producto común. La pertenencia no significa eliminar desacuerdos ni aprobar todas las conductas; supone corregir sin retirar dignidad y mantener abierta la posibilidad de reintegración. Para evaluarla conviene combinar percepciones y comportamientos: respuestas a preguntas como «¿hay un adulto que me escucha?» o «¿puedo ser yo mismo en clase?» deben contrastarse con asistencia, colaboración, participación voluntaria y solicitud de apoyo. Un aumento en las intervenciones orales no prueba por sí solo inclusión si siempre participan las mismas personas. La lectura conjunta de indicadores permite identificar quiénes permanecen en los márgenes y ajustar el diseño del aula.

1.4 Aprendizaje social y emocional

El aprendizaje social y emocional comprende capacidades para reconocer emociones, regular respuestas, establecer metas, comprender perspectivas, relacionarse y tomar decisiones responsables. Su valor escolar radica en que estas capacidades intervienen en el trabajo académico cotidiano: esperar turnos, tolerar frustración, organizar una tarea, cooperar y reparar un conflicto. Mahoney et al. (2021) proponen un enfoque sistémico que vincula aula, escuela, familia y comunidad. Bajo este enfoque, una lección aislada sobre emociones resulta insuficiente si las normas, la evaluación o la disciplina contradicen los principios enseñados.

La evidencia contemporánea respalda la utilidad de intervenciones universales desarrolladas en la escuela. El metaanálisis de Cipriano et al. (2023) sintetiza resultados positivos en competencias socioemocionales y otros desenlaces, aunque la magnitud y estabilidad de los efectos dependen del diseño y la implementación. Por ello, el aprendizaje socioemocional debe integrarse en rutinas auténticas: planificar metas al iniciar un proyecto, nombrar estrategias utilizadas después de una dificultad, practicar escucha durante el trabajo cooperativo y analizar consecuencias en situaciones reales. El docente necesita modelar las competencias que solicita; no puede enseñar autorregulación mediante respuestas impulsivas ni colaboración mediante una organización exclusivamente competitiva. También es necesario evitar que estas propuestas responsabilicen al estudiante por adaptarse a contextos injustos. Enseñar a manejar estrés no sustituye la obligación institucional de reducir humillación, discriminación o sobrecarga. La intervención más sólida combina desarrollo de habilidades personales con mejora del entorno, participación familiar y mecanismos de apoyo especializado cuando los requerimientos superan la acción pedagógica ordinaria.

1.5 Inclusión y equidad en el aula

La inclusión implica que la diversidad sea considerada en el diseño ordinario del aprendizaje y no atendida únicamente mediante ajustes tardíos. El informe mundial sobre inclusión sostiene que las barreras pueden ubicarse en el currículo, la evaluación, las actitudes, la infraestructura y la organización institucional, y no solamente en las características del estudiante (Global Education Monitoring Report Team, 2020). La Tabla 1 resume dimensiones del aula que deben analizarse conjuntamente para evitar respuestas fragmentadas.

Tabla 1
Dimensiones del aula vinculadas con el desarrollo escolar

Dimensión	Manifestación observable	Resultado esperado	Indicador orientativo
Seguridad	Normas previsibles y trato respetuoso	Participación sin temor	Incidentes y percepción de seguridad
Pertenencia	Reconocimiento y voz estudiantil	Compromiso con el grupo	Asistencia y percepción de apoyo
Desafío cognitivo	Tareas exigentes con apoyos	Progreso y autonomía	Calidad de productos y revisiones
Inclusión	Múltiples formas de acceso y respuesta	Participación equitativa	Brechas entre grupos
Autorregulación	Metas, retroalimentación y reflexión	Gestión del aprendizaje	Uso de estrategias y autoevaluación

Nota. Elaboración propia a partir de Darling-Hammond et al. (2020), Korpershoek et al. (2020), Wang et al. (2020) y Global Education Monitoring Report Team (2020).

La inclusión efectiva se observa en quién accede a la tarea, quién recibe retroalimentación de calidad y quién puede demostrar lo aprendido. Ofrecer el mismo recurso a todos no garantiza equidad si existen diferencias de lenguaje, experiencia, discapacidad o conectividad. El diseño debe prever explicaciones multimodales, apoyos temporales, opciones de expresión y expectativas comunes de alto nivel. La evaluación de brechas por grupos permite saber si una innovación beneficia al promedio mientras deja atrás a determinados estudiantes.

1.6 Mediación docente y organización pedagógica

La calidad del aula depende en gran medida de cómo se organiza la actividad y no solo de la disposición personal del docente. Las relaciones de apoyo se construyen mediante decisiones concretas: anticipar objetivos, secuenciar desafíos, observar comprensión, ajustar ayudas y ofrecer retroalimentación utilizable. La perspectiva del aprendizaje y el desarrollo destaca que los estudiantes progresan cuando encuentran relaciones estables, oportunidades de práctica y tareas conectadas con conocimientos previos (Darling-Hammond et al., 2020). La calidez sin claridad puede generar incertidumbre; la exigencia sin apoyo puede convertir el error en amenaza. La mediación eficaz combina ambos componentes.

La interrupción educativa evidenció la importancia de la autonomía, la retroalimentación y la capacidad de las escuelas para mantener vínculos. Los resultados de PISA 2022 muestran diferencias en la manera en que los sistemas y estudiantes afrontaron la disrupción, lo que refuerza la necesidad de preparar estrategias de aprendizaje autorregulado y apoyo oportuno (OECD, 2023b). En el aula cotidiana, esto se traduce en rutinas de inicio, momentos de verificación, criterios de éxito visibles y oportunidades para revisar productos. La retroalimentación debe señalar el punto alcanzado, el objetivo y una acción posible; calificar sin orientación no cumple esa función. Asimismo, el docente necesita recoger evidencia durante el proceso y no esperar a la evaluación final. Preguntas diagnósticas, producciones breves, explicaciones entre pares y observación de estrategias permiten ajustar la enseñanza. Cuando estas prácticas son constantes, el estudiante comprende que aprender implica probar, recibir información y mejorar, en lugar de demostrar una capacidad fija.

1.7 Aula digital y clima social

Los entornos digitales amplían las posibilidades del aula, pero también transforman la experiencia social. En clases híbridas o mediadas por tecnología, la presencia no se deduce de estar conectado: debe construirse mediante interacción, respuesta y reconocimiento. La revisión de Goagoses et al. (2024) identifica factores del clima social en ambientes en línea y enriquecidos con tecnología, entre ellos el apoyo docente, la colaboración, la cohesión y la percepción de seguridad. Una plataforma puede distribuir materiales con eficiencia y, al mismo tiempo, producir aislamiento si no existen canales para preguntar, cooperar y recibir retroalimentación.

El diseño digital debe conservar señales humanas que en la presencialidad aparecen de forma espontánea. Conviene establecer tiempos de respuesta, normas de comunicación, espacios de intercambio y alternativas cuando la conectividad falla. Las actividades asincrónicas requieren instrucciones completas, ejemplos y criterios de calidad; las sincrónicas deben reservar tiempo para participación y no convertirse en una exposición prolongada. También es necesario vigilar la visibilidad desigual: algunos estudiantes intervienen menos por timidez, condiciones domésticas, discapacidad o limitaciones técnicas. Ofrecer respuestas por audio, texto, imagen o producción colaborativa puede ampliar la agencia sin rebajar el objetivo. La tecnología aporta datos sobre acceso y entrega, pero estos rastros no equivalen automáticamente a aprendizaje. Un registro de conexión informa presencia técnica; la comprensión debe examinarse mediante explicaciones, decisiones y productos. Por tanto, el clima digital se evalúa combinando analíticas simples con preguntas sobre apoyo, pertenencia, carga de trabajo y facilidad para pedir ayuda.

1.8 Matriz de mejora del ambiente de aprendizaje

La mejora del aula requiere convertir principios generales en acciones verificables. La Tabla 2 propone una matriz que vincula prioridades, prácticas e indicadores. Su uso no pretende estandarizar todos los grupos, sino ofrecer una estructura para diagnosticar, actuar y revisar. Cada institución debe establecer una línea de base y analizar diferencias por edad, curso y necesidades de apoyo.

Tabla 2

Matriz de acciones e indicadores para fortalecer el aula

Prioridad	Acción de aula	Indicador de seguimiento	Fundamento
Seguridad emocional	Acordar normas y aplicar respuestas restaurativas	Percepción de seguridad y reducción de reincidencia	Wang et al. (2020)
Pertenencia	Distribuir voz y responsabilidades	Participación por estudiante y asistencia	Korpershoek et al. (2020)
Bienestar	Detectar cambios y activar apoyos	Solicitudes de ayuda y seguimiento	Patalay et al. (2020)
Inclusión	Diseñar accesos y respuestas múltiples	Brechas de participación y logro	Global Education Monitoring Report Team (2020)
Clima digital	Definir interacción y tiempos de respuesta	Participación y percepción de apoyo	Goagoses et al. (2024)

Nota. Los indicadores deben analizarse de manera conjunta; ninguno representa por sí solo la calidad del aula.

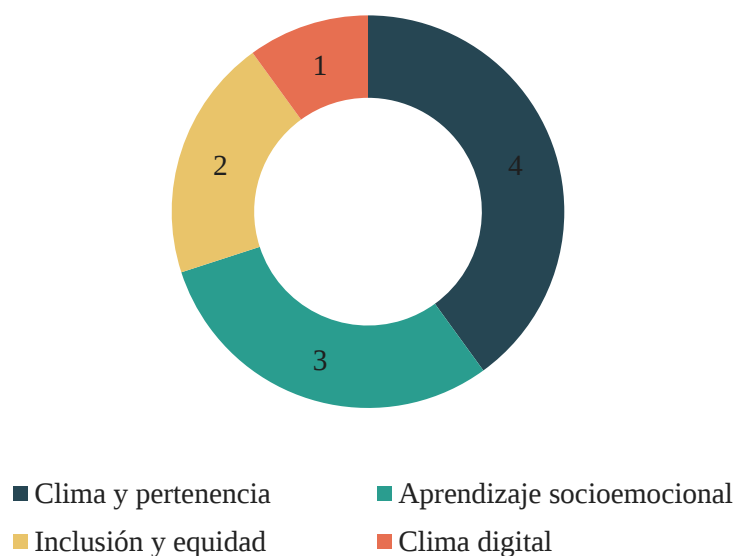
La matriz debe utilizarse como ciclo. Primero se identifica una necesidad concreta; después se implementa una acción durante un periodo definido; finalmente se comparan indicadores y percepciones. Si la participación aumenta, pero el bienestar disminuye, la intervención requiere ajustes. La evaluación responsable busca comprender cambios y no convertir los indicadores en mecanismos punitivos para docentes o estudiantes.

1.9 Síntesis temática de la evidencia seleccionada

Las diez fuentes del capítulo cubren dimensiones complementarias. La Figura 1 clasifica cada obra según su foco principal para visualizar el equilibrio de la base documental. La mayor presencia de estudios sobre clima y pertenencia responde a su relación directa con el funcionamiento cotidiano del aula; los demás grupos aportan mecanismos socioemocionales, criterios de equidad y consideraciones sobre entornos digitales.

Figura 1

Distribución temática de las fuentes sobre aula y desarrollo escolar



Nota. Los valores representan el número de fuentes asignadas a cada foco principal: clima y pertenencia (4), aprendizaje socioemocional y desarrollo (3), inclusión y equidad (2), y clima digital (1). Elaboración propia. El gráfico y su hoja de datos son editables en Word.

Esta distribución no representa el tamaño de los efectos ni una jerarquía causal. Funciona como mapa de cobertura. La lectura integrada permite entender que el clima se sostiene mediante competencias socioemocionales, prácticas inclusivas y mediación pedagógica, tanto en espacios presenciales como digitales.

1.10 Orientaciones para una práctica escolar coherente

Una estrategia de desarrollo escolar puede comenzar con cinco compromisos. El primero es proteger la dignidad: corregir conductas sin etiquetar personas y responder al conflicto con proporcionalidad. El segundo es hacer visible el aprendizaje mediante objetivos comprensibles, criterios de calidad y retroalimentación accionable. El tercero es distribuir oportunidades: observar quién habla, quién recibe ayuda, quién ocupa roles relevantes y quién queda sistemáticamente al margen. El cuarto es enseñar autorregulación y colaboración dentro de las actividades académicas. El quinto es revisar las decisiones con evidencia diversa y participación estudiantil.

Estos compromisos deben sostenerse institucionalmente. El docente aislado puede mejorar rutinas, pero necesita tiempos de planificación, apoyo de orientación, criterios comunes de convivencia y formación pertinente. La dirección escolar debe evitar iniciativas simultáneas sin continuidad y seleccionar pocas prioridades con seguimiento. Las familias requieren información clara sobre objetivos y canales de participación; su colaboración no consiste solo en asistir a reuniones, sino en aportar conocimiento sobre necesidades, fortalezas y cambios observados. Los estudiantes, por su parte, deben intervenir en el diagnóstico y en la valoración de las soluciones.

La evidencia revisada converge en que relaciones, seguridad, pertenencia, inclusión y desafío cognitivo se refuerzan mutuamente. No existe una técnica única capaz de producirlos. La mejora depende de observar el contexto, diseñar apoyos, implementar con consistencia y revisar resultados. Por ello, una buena aula no es aquella donde nunca aparece dificultad, sino aquella que dispone de recursos para convertir el error, el conflicto y la diversidad en oportunidades de aprendizaje sin sacrificar bienestar ni expectativas.

Capítulo II. Uso del tiempo libre para niños y jóvenes

2.1 Tiempo libre y desarrollo integral

El tiempo libre comprende los periodos no ocupados por obligaciones escolares, laborales o de cuidado, pero su significado va más allá de la ausencia de tareas. Para niños y jóvenes puede ser un espacio de recuperación, exploración, juego, actividad física, creación, convivencia y participación comunitaria. Su calidad depende de la posibilidad real de elegir entre opciones seguras y significativas. Cuando las alternativas son escasas, costosas o inaccesibles, la libertad es nominal: el comportamiento termina determinado por la oferta disponible, las condiciones del vecindario, la conectividad y el acompañamiento adulto.

Una perspectiva educativa no busca convertir cada momento libre en instrucción ni saturar agendas. El descanso, el ocio espontáneo y el aburrimiento también cumplen funciones, pues permiten regular energía y generar iniciativas propias. El problema aparece cuando una sola actividad domina de manera rígida, desplaza el sueño, el movimiento, las relaciones presenciales o las responsabilidades, o cuando la participación responde exclusivamente a presión adulta. La organización saludable requiere equilibrio entre actividades activas y pasivas, estructuradas y espontáneas, individuales y sociales. Además, debe respetar edad, intereses, cultura y necesidades de apoyo. La escuela puede contribuir enseñando planificación, ofreciendo clubes y abriendo espacios, pero no debe apropiarse de todo el tiempo disponible. El objetivo es ampliar oportunidades para que cada persona construya intereses, relaciones y hábitos sostenibles. Evaluar el tiempo libre supone preguntar qué hace el joven, con quién, durante cuánto tiempo, con qué grado de elección y qué efectos percibe en su bienestar, sueño, conducta y sentido de competencia.

2.2 Actividad física y reducción del sedentarismo

La actividad física es una de las formas de ocio con evidencia más consistente para la salud. Las directrices de la World Health Organization (2020) recomiendan que niños y adolescentes de 5 a 17 años acumulen, en promedio, al menos sesenta minutos diarios de actividad física moderada a vigorosa a lo largo de la semana, incorporen actividades vigorosas y de fortalecimiento muscular y óseo al menos tres días, y limiten el tiempo sedentario, especialmente el ocio frente a pantallas. Estas orientaciones representan una referencia poblacional, no un estándar para culpabilizar a quienes enfrentan barreras físicas, sociales o ambientales.

La revisión de van Sluijs et al. (2021) muestra que la actividad física adolescente continúa siendo insuficiente en numerosos contextos y examina oportunidades de intervención en distintos niveles. La respuesta no debe depender exclusivamente de la motivación individual. La disponibilidad de parques, transporte activo seguro, educación física de calidad, espacios comunitarios y propuestas no competitivas condiciona la participación. También importa ampliar la definición de movimiento: caminar, bailar, jugar, desplazarse en bicicleta, realizar actividades familiares y practicar deportes pueden contribuir. Para sostener el hábito, la experiencia debe ser segura, socialmente acogedora y ajustada a las capacidades. Las intervenciones que presentan la actividad como castigo o se centran únicamente en peso y apariencia pueden generar rechazo. Resulta más productivo destacar energía, disfrute, dominio de habilidades, convivencia y salud mental. El seguimiento puede utilizar frecuencia, duración y percepción de disfrute, evitando comparaciones humillantes. La meta es construir una relación duradera con el movimiento, no alcanzar un rendimiento deportivo uniforme.

2.3 Pantallas, comportamiento sedentario y bienestar

Las pantallas cumplen funciones educativas, recreativas y sociales; por ello, analizarlas solo por duración resulta insuficiente. Es necesario distinguir contenido, propósito, momento, compañía y actividades desplazadas. El estudio internacional de Khan et al. (2021) examina asociaciones conjuntas y dependientes de la dosis entre tiempo de pantalla, actividad física y bienestar mental en adolescentes. Sus resultados apoyan una lectura combinada: el riesgo no depende únicamente de sumar minutos, sino del equilibrio general de la jornada y de la coexistencia de movimiento, sueño y relaciones.

La evidencia sobre infancia también exige cautela. Eirich et al. (2022) encontraron asociaciones pequeñas pero significativas entre mayor duración de pantalla y problemas internalizantes y externalizantes en menores de doce años, con variabilidad metodológica y sin que una correlación demuestre causalidad. Durante la pandemia aumentó el tiempo de pantalla total y recreativo en distintos grupos, especialmente entre niños de primaria, acompañado de correlatos relacionados con sueño, alimentación y salud mental (Trott et al., 2022). Estos hallazgos no justifican tratar todo uso digital como equivalente. Una videollamada familiar, un proyecto creativo y el consumo automático de contenido no producen la misma experiencia. La regulación debe proteger horarios de sueño, comidas, estudio y convivencia; incorporar pausas; revisar contenido y seguridad; y enseñar a reconocer diseños persuasivos. Los adultos también modelan hábitos. Establecer reglas para menores mientras se mantiene atención permanente al teléfono reduce credibilidad. El objetivo educativo es desarrollar autorregulación digital: elegir, detenerse, evaluar efectos y recuperar el control del tiempo.

2.4 Tiempo libre y salud mental

El ocio puede actuar como factor protector o de riesgo según su contenido y contexto. Oberle et al. (2020) analizaron a nivel poblacional el tiempo de pantalla y las actividades extracurriculares como factores asociados con la salud mental adolescente. La participación en actividades organizadas puede ofrecer estructura, relaciones, sentido de competencia y pertenencia, mientras una exposición digital elevada puede coexistir con resultados menos favorables. Sin embargo, las asociaciones no autorizan conclusiones deterministas: jóvenes con malestar también pueden recurrir a pantallas con mayor frecuencia, y las experiencias extracurriculares varían en calidad.

La actividad física merece atención por su potencial relación con síntomas depresivos. El metaanálisis de Recchia et al. (2023) encontró que las intervenciones físicas se asociaron con reducciones de síntomas depresivos en niños y adolescentes, aunque los efectos de seguimiento y los parámetros óptimos requieren más investigación. Esta evidencia permite considerar el movimiento como apoyo preventivo o complementario, no como sustituto automático de atención psicológica o médica. Las señales persistentes de tristeza, aislamiento, autolesión, desesperanza o deterioro funcional demandan valoración profesional. Una planificación del tiempo libre sensible a la salud mental debe ofrecer elección, relaciones seguras, desafío alcanzable y posibilidad de descanso. También debe evitar la sobreprogramación: una agenda llena puede reducir autonomía y aumentar presión. La pregunta clave no es cuántas actividades realiza el joven, sino cómo las vive. Indicadores útiles incluyen disfrute, sentido de competencia, recuperación después de la actividad, calidad de vínculos y compatibilidad con sueño y obligaciones.

2.5 Modalidades de uso del tiempo libre

Las actividades de ocio pueden compararse mediante su contribución probable, sus riesgos y las condiciones que aumentan su valor. La Tabla 3 presenta una clasificación orientativa. Ninguna modalidad es intrínsecamente positiva o negativa; el resultado depende de intensidad, equilibrio, seguridad, elección y acompañamiento.

Tabla 3
Modalidades de tiempo libre y criterios de acompañamiento

Modalidad	Aportes posibles	Riesgo a vigilar	Condición de calidad
Actividad física	Salud, competencia y convivencia	Lesión, exclusión o presión	Progresión y disfrute
Arte y cultura	Expresión, identidad y creatividad	Acceso desigual	Opciones diversas y valoración
Juego libre	Autonomía y negociación	Entornos inseguros	Tiempo, espacio y protección
Ocio digital	Aprendizaje, creación y conexión	Uso compulsivo o contenido nocivo	Propósito, límites y mediación
Participación social	Pertenencia y ciudadanía	Sobrecarga o instrumentalización	Elección y sentido comunitario

Nota. Síntesis propia basada en World Health Organization (2020), Oberle et al. (2020), Boelens et al. (2022) y Wanka et al. (2025).

La tabla facilita conversaciones entre familias, escuela y jóvenes. En lugar de imponer una actividad por su prestigio, conviene examinar si existe interés, si el entorno es acogedor y si la participación puede sostenerse sin desplazar necesidades básicas. La variedad y la capacidad de elección son indicadores de una oferta educativa de ocio más equitativa.

2.6 Tiempo al aire libre y relación con el entorno

El tiempo al aire libre combina oportunidades de movimiento, exploración sensorial, interacción social y contacto con el entorno. La revisión de Larouche et al. (2023) organiza los determinantes de este tiempo mediante un enfoque socioecológico: características personales, actitudes familiares, condiciones del vecindario, disponibilidad de espacios y políticas. Esto significa que recomendar «salir más» es insuficiente cuando existen inseguridad vial, violencia, ausencia de áreas verdes, clima extremo o restricciones de movilidad. La conducta individual está incorporada en un sistema de posibilidades.

Las escuelas y comunidades pueden ampliar esas posibilidades mediante recreos activos, patios inclusivos, rutas seguras, actividades de naturaleza y apertura de instalaciones fuera del horario escolar. La planificación debe considerar sombra, agua, accesibilidad, supervisión y alternativas para diferentes capacidades. El contacto exterior no requiere siempre equipamiento complejo; caminar, observar, dibujar, cuidar un huerto o realizar juegos cooperativos son opciones viables. También conviene escuchar la percepción de niños y jóvenes sobre los espacios, pues los adultos pueden subestimar barreras o lugares significativos. El tiempo al aire libre no debe idealizarse como solución universal: algunas personas encuentran malestar sensorial, inseguridad o exclusión. Por ello, se necesitan opciones graduales y acompañadas. Los indicadores pueden incluir frecuencia de salidas, autonomía según edad, variedad de espacios, percepción de seguridad y disfrute. La evaluación debe identificar quién accede y quién queda fuera, especialmente por discapacidad, género, condiciones económicas o ubicación territorial.

2.7 Actividades organizadas, familia y comunidad

Las actividades organizadas aportan estructura, metas, reglas, supervisión y relaciones con pares y adultos. En niños de 4 a 12 años, Boelens et al. (2022) observaron una menor proporción de alto riesgo de problemas de salud mental entre quienes participaban en actividades organizadas deportivas y no deportivas, aunque el diseño transversal no permite establecer causalidad. Estos espacios pueden favorecer competencia, conexión, carácter y cuidado cuando son inclusivos y orientados al desarrollo. También pueden producir presión, comparación o exclusión si priorizan rendimiento y selección temprana.

La investigación de Wanka et al. (2025) amplía la mirada hacia distintas actividades adolescentes y muestra asociaciones diferenciadas entre ocio activo o pasivo, bienestar, dificultades conductuales y participación de los padres. El modelado familiar importa: los jóvenes tienden a participar más cuando los adultos también se involucran. Esto no exige que la familia practique la misma actividad, sino que valore el ocio, facilite acceso y mantenga interés sin controlar en exceso. La comunidad puede reducir barreras mediante becas, préstamo de materiales, transporte, horarios flexibles y propuestas cercanas. Las escuelas poseen un papel estratégico porque concentran infraestructura y pueden conectar a estudiantes con clubes, bibliotecas, colectivos culturales y servicios municipales. La calidad de una actividad organizada debe evaluarse por seguridad, trato, aprendizaje, permanencia voluntaria y capacidad de incluir diversidad. Ganar competencias es positivo, pero no debe ocurrir a costa de la dignidad o del abandono de quienes comienzan con menos experiencia.

2.8 Criterios para planificar una semana equilibrada

Una planificación saludable no necesita controlar cada minuto. Debe proteger mínimos de sueño, movimiento, responsabilidades y convivencia, y conservar espacios de elección. La Tabla 4 presenta preguntas de revisión que pueden adaptarse a diferentes edades. El propósito es detectar desequilibrios y negociar cambios, no imponer una agenda idéntica para todos.

Tabla 4
Criterios para revisar la organización semanal del tiempo libre

Componente	Pregunta de revisión	Señal de equilibrio	Ajuste posible
Movimiento	¿Existe actividad cotidiana?	Variedad y disfrute	Incorporar desplazamiento activo o juego
Pantallas	¿Desplazan sueño o convivencia?	Uso con propósito y capacidad de detenerse	Pausas, horarios y zonas sin dispositivo
Relaciones	¿Hay vínculos presenciales seguros?	Apoyo y pertenencia	Crear oportunidades con pares y familia
Descanso	¿La agenda permite recuperación?	Energía y sueño suficiente	Reducir sobreprogramación
Elección	¿El joven participa en las decisiones?	Interés y compromiso	Ofrecer opciones y revisar acuerdos

Nota. La organización debe adecuarse a edad, salud, responsabilidades, contexto familiar y orientaciones profesionales cuando correspondan.

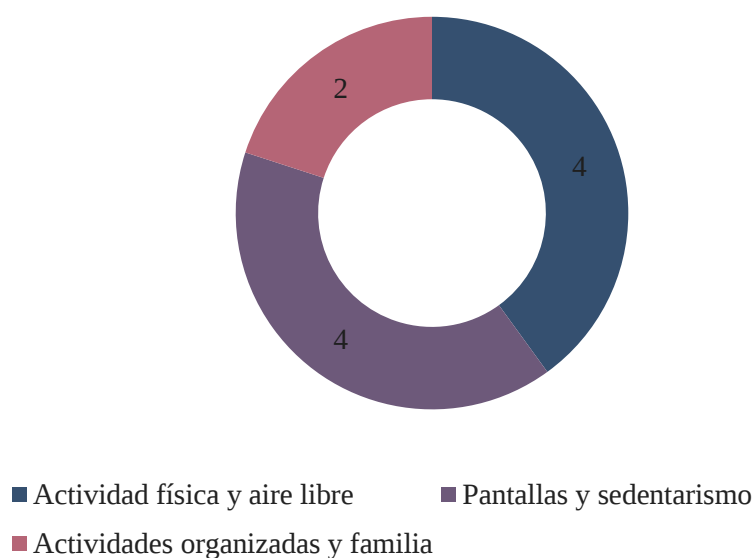
La revisión puede realizarse semanalmente con una conversación breve. Conviene observar tendencias y no sancionar variaciones aisladas. Periodos de exámenes, enfermedad o vacaciones cambian la distribución. El indicador principal es la capacidad de recuperar equilibrio y mantener bienestar, no cumplir mecánicamente una cuota.

2.9 Síntesis temática de la evidencia seleccionada

La base documental del capítulo equilibra tres campos: actividad física y tiempo exterior; pantallas y sedentarismo; y actividades organizadas con participación familiar. La Figura 2 muestra el número de fuentes cuyo foco principal se ubica en cada grupo. Esta clasificación permite comprobar que el análisis no reduce el ocio a la discusión sobre pantallas.

Figura 2

Distribución temática de las fuentes sobre uso del tiempo libre



Nota. Los valores representan fuentes por foco principal: actividad física y tiempo exterior (4), pantallas y sedentarismo (4), y actividades organizadas y familia (2). Elaboración propia. El gráfico y su hoja de datos son editables en Word.

La igualdad numérica entre movimiento y pantallas refleja dos dimensiones conectadas: aumentar actividad no garantiza por sí solo reducir usos digitales problemáticos, y limitar dispositivos sin ofrecer alternativas puede generar conflicto o aislamiento. Las actividades organizadas y el acompañamiento familiar ayudan a convertir recomendaciones generales en oportunidades concretas.

2.10 Orientaciones para escuela, familia y comunidad

La primera orientación es trabajar con el joven y no únicamente sobre él. Los acuerdos funcionan mejor cuando se explican sus razones, se escuchan preferencias y se revisan resultados. La segunda es priorizar sustituciones viables: reducir pantalla requiere ofrecer movimiento, conversación, creación o descanso, no dejar un vacío. La tercera es proteger el sueño y las transiciones de la jornada mediante horarios previsibles y zonas libres de dispositivos. La cuarta es diversificar opciones para evitar que el ocio dependa exclusivamente del deporte competitivo o del consumo digital.

La escuela puede enseñar alfabetización del tiempo, bienestar digital y autorregulación dentro del currículo, además de ofrecer recreos de calidad, clubes y acceso a instalaciones. Las familias pueden modelar hábitos, compartir actividades y reconocer cuándo una dificultad supera el manejo doméstico. Los gobiernos locales y organizaciones comunitarias deben atender las condiciones de acceso: seguridad, transporte, costos, equipamiento y oferta territorial. La recomendación de la World Health Organization (2020) sobre movimiento y sedentarismo solo se vuelve justa si existe infraestructura para cumplirla.

La evaluación debe evitar moralizar el ocio. Una semana con mayor uso digital no define por sí sola un problema; interesa conocer su función, persistencia y efectos. Son señales de alerta la pérdida de sueño, abandono de relaciones, irritabilidad intensa al detenerse, deterioro académico, exposición a riesgos o renuncia a actividades antes valiosas. A la inversa, una actividad aparentemente positiva puede ser perjudicial si genera ansiedad, lesiones o presión. La calidad del tiempo libre se reconoce por equilibrio, elección, seguridad, disfrute, aprendizaje y recuperación. Estos criterios permiten acompañar sin invadir y orientar sin convertir toda experiencia juvenil en una obligación adulta.

Capítulo III. Innovación escolar y desarrollo

3.1 Innovar para transformar la experiencia educativa

La innovación escolar es la introducción intencional y evaluada de cambios que buscan mejorar aprendizaje, inclusión, bienestar u organización. No se define por la novedad de una herramienta, sino por el problema que resuelve y la calidad del proceso mediante el cual se incorpora. Una escuela puede innovar con tecnología avanzada o mediante una reorganización sencilla de tiempos, colaboración y evaluación. También puede adoptar una novedad costosa sin producir desarrollo. La diferencia está en la coherencia entre propósito, evidencia, contexto y seguimiento.

La International Commission on the Futures of Education (2021) propone un nuevo contrato social que reconoce la educación como bien común y llama a renovar pedagogías, currículos, trabajo docente y papel de las escuelas. Esta visión sitúa la innovación dentro de compromisos de justicia, cooperación y sostenibilidad. El cambio educativo no debe limitarse a aumentar eficiencia; debe preguntarse qué conocimientos, relaciones y capacidades se necesitan para construir futuros compartidos. En consecuencia, el estudiante no es consumidor de soluciones, sino participante en su diseño y evaluación. El docente tampoco es un ejecutor pasivo: aporta conocimiento pedagógico y contextual indispensable. Una innovación responsable comienza con un diagnóstico que identifica necesidades y poblaciones afectadas, formula una teoría de cambio y define indicadores. Después se prueba a escala limitada, se recoge evidencia y se ajusta. Esta lógica permite aprender antes de expandir y evita convertir a toda la comunidad en objeto de experimentación sin garantías.

3.2 Capacidad digital y transformación institucional

La transformación digital escolar abarca infraestructura, liderazgo, competencia docente, recursos, evaluación, datos y cultura organizacional. La revisión de Timotheou et al. (2023) muestra que los efectos de las tecnologías dependen de múltiples factores que influyen en la capacidad digital y en la transformación de las escuelas. Entregar dispositivos sin acompañamiento puede aumentar acceso técnico, pero no garantiza usos pedagógicos profundos. Del mismo modo, formar a un grupo reducido de docentes sin modificar tiempos, soporte y liderazgo limita la sostenibilidad.

La capacidad digital debe analizarse como propiedad del sistema y no como suma de habilidades individuales. Incluye conectividad estable, disponibilidad de equipos, accesibilidad, protección de datos, soporte técnico, selección de recursos, formación continua y mecanismos para compartir prácticas. También requiere un currículo que permita usos significativos y una evaluación compatible con creación, colaboración y pensamiento crítico. Las brechas no se limitan a tener o no un dispositivo: aparecen en calidad de conexión, posibilidad de uso en el hogar, apoyo familiar, accesibilidad y experiencia previa. Por ello, una decisión digital debe incorporar alternativas equivalentes cuando la infraestructura falla y monitorear diferencias entre grupos. El progreso puede medirse mediante calidad de tareas, autonomía, interacción, retroalimentación y reducción de barreras, no solo por número de accesos. Una transformación madura integra tecnología en procesos ordinarios y conserva capacidad de funcionar cuando la herramienta no está disponible.

3.3 Aprendizaje invertido y metodologías activas

El aprendizaje invertido reorganiza la relación entre exposición inicial y actividad en aula. Parte del contenido puede abordarse antes mediante lecturas, videos o recursos interactivos, mientras el tiempo compartido se dedica a aplicar, discutir, resolver dudas y recibir apoyo. La revisión de Bond (2020) sobre educación K-12 analiza cómo este enfoque puede facilitar el compromiso estudiantil. Su valor potencial no radica en enviar videos como tarea, sino en liberar tiempo para interacciones cognitivamente más ricas y acompañamiento diferenciado.

La implementación presenta riesgos. Si el acceso doméstico es desigual, trasladar la exposición fuera del aula puede ampliar brechas. Si el material es extenso o poco accesible, el estudiante llega sin preparación y la actividad posterior pierde sentido. Por ello, deben existir opciones de acceso en la escuela, recursos descargables, formatos alternativos y una vía de recuperación. El contenido previo debe ser breve, orientado por preguntas y conectado directamente con la tarea. En el aula, el docente utiliza evidencia de comprensión para formar grupos, intervenir y ajustar. El aprendizaje invertido funciona mejor como diseño flexible que como regla absoluta. Algunas explicaciones requieren presencia docente; algunas actividades pueden iniciarse en clase y continuar fuera. Los indicadores incluyen preparación, calidad de participación, uso de retroalimentación y desempeño en tareas de transferencia. La innovación se justifica cuando mejora estas experiencias y no solo cuando cambia el lugar donde se escucha una explicación.

3.4 Alfabetización en inteligencia artificial

La inteligencia artificial exige una alfabetización que combine comprensión conceptual, uso práctico, juicio crítico y reflexión ética. La revisión de Casal-Otero et al. (2023) identifica enfoques de alfabetización en IA para K-12 y destaca la necesidad de marcos curriculares y propuestas cocreadas con docentes. Lee y Kwon (2024) sintetizan temas, estrategias y resultados de aprendizaje en aulas escolares, con presencia de actividades prácticas y proyectos. La Tabla 5 organiza competencias que una escuela puede desarrollar progresivamente.

Tabla 5
Dimensiones de alfabetización en inteligencia artificial para K-12

Dimensión	Pregunta formativa	Experiencia posible	Evidencia de aprendizaje
Conceptual	¿Qué puede y no puede hacer la IA?	Comparar sistemas y tareas	Explicación con límites
Técnica	¿Cómo aprende un modelo de datos?	Clasificar ejemplos y probar resultados	Identificación de patrones y errores
Aplicada	¿Cuándo aporta valor?	Resolver un problema curricular	Elección justificada de herramienta
Crítica	¿Qué sesgos o riesgos existen?	Auditar respuestas y fuentes	Evaluación de calidad y evidencia
Ética	¿Quién asume responsabilidad?	Debatir privacidad, autoría y equidad	Decisión argumentada

Nota. Elaboración propia a partir de Casal-Otero et al. (2023) y Lee y Kwon (2024).
La alfabetización no debe reducirse a redactar instrucciones para una aplicación. Los estudiantes necesitan comprobar información, reconocer incertidumbre, proteger datos y explicar cuándo una respuesta no es confiable. La evaluación debe valorar razonamiento y trazabilidad, no únicamente la calidad aparente del producto final.

3.5 Inteligencia artificial y agencia docente

La IA puede apoyar planificación, seguimiento y evaluación, pero su integración debe preservar la responsabilidad profesional. La revisión de Celik et al. (2022) identifica promesas para la instrucción docente y desafíos relacionados con fiabilidad, capacidad técnica, aplicabilidad y participación de los profesores en el desarrollo. Un sistema puede sugerir recursos, detectar patrones o generar retroalimentación inicial; no conoce por sí solo la historia del grupo, las condiciones familiares ni el significado pedagógico de cada decisión.

La agencia docente implica comprender la herramienta, decidir cuándo utilizarla, revisar sus resultados y asumir la comunicación con estudiantes y familias. Delegar una calificación de alto impacto a un sistema opaco compromete validez y justicia. En cambio, utilizar IA para proponer ejemplos que luego son seleccionados y adaptados puede reducir trabajo mecánico y liberar tiempo para interacción. Las escuelas necesitan protocolos sobre datos, edad, autoría, revisión humana y registro de usos. También deben considerar el efecto sobre el aprendizaje: si la herramienta completa la tarea central, el estudiante puede mejorar el producto sin desarrollar la capacidad buscada. Por eso, conviene diseñar momentos sin IA, con IA educativa guiada y con herramientas generales, y comparar procesos. La pregunta no es si la IA está permitida en abstracto, sino qué función cumple en cada objetivo y qué evidencia demostrará aprendizaje independiente.

3.6 Desarrollo profesional docente

La innovación se debilita cuando la formación consiste en una demostración breve sin práctica, acompañamiento ni conexión con el currículo. El metaanálisis de Sims et al. (2025) propone una teoría del desarrollo profesional efectivo y examina sus componentes. La formación necesita construir conocimiento, motivar, desarrollar técnicas y favorecer su incorporación en la práctica. Esto requiere ejemplos del área, ensayo, retroalimentación, planificación y seguimiento. La duración por sí sola no garantiza calidad, pero los cambios complejos difícilmente se consolidan mediante sesiones aisladas.

Un programa de innovación escolar puede organizar comunidades profesionales que analicen evidencias de estudiantes, diseñen actividades, observen resultados y revisen decisiones. El acompañamiento debe distinguir entre soporte técnico y pedagógico: saber activar una herramienta no equivale a saber integrarla en una secuencia de aprendizaje. Los docentes también necesitan tiempo protegido para experimentar y documentar. La evaluación de la formación debe ir más allá de satisfacción inmediata; interesa comprobar cambios en prácticas, calidad de tareas, participación y aprendizaje. La dirección debe generar seguridad para reconocer dificultades sin convertir el piloto en una prueba de lealtad a la innovación. Si los problemas se ocultan para presentar éxito, la organización pierde capacidad de aprender. El desarrollo profesional funciona cuando conecta propósito, evidencia, práctica y colaboración, y cuando la experiencia docente influye realmente en las decisiones institucionales.

3.7 Ecosistema digital, gobernanza y equidad

Los sistemas educativos utilizan plataformas de gestión, recursos, evaluaciones, orientación y comunicación que forman un ecosistema digital. El OECD digital education outlook 2023 destaca la necesidad de ecosistemas eficaces, confiables y equitativos, con infraestructura, interoperabilidad, competencias y gobernanza (OECD, 2023a). La innovación fragmentada produce múltiples cuentas, duplicación de datos y cargas administrativas. Una arquitectura coherente reduce fricción y permite que la información sirva al aprendizaje sin convertirse en vigilancia.

La gobernanza debe definir finalidades, minimización de datos, acceso, conservación, seguridad y responsabilidad. El informe mundial de seguimiento advierte que la tecnología debe juzgarse según términos educativos, no comerciales, y que acceso, regulación y preparación docente condicionan sus efectos (Global Education Monitoring Report Team, 2023). La equidad exige analizar quién obtiene beneficios y quién asume riesgos. Un algoritmo puede reproducir sesgos presentes en los datos; una plataforma obligatoria puede excluir a familias con conectividad limitada; un recurso sin accesibilidad puede crear una barrera nueva. Antes de contratar o escalar, la institución debe evaluar necesidad, evidencia, costo total, protección de datos, accesibilidad, posibilidad de exportar información y alternativas. La participación de docentes, estudiantes y familias ayuda a identificar efectos no previstos. La innovación responsable acepta que algunas herramientas deben modificarse, limitarse o descartarse.

3.8 Ruta de implementación y evaluación

La innovación escolar necesita una secuencia que permita aprender y corregir. La Tabla 6 presenta una ruta en cinco fases. La escala inicial debe ser suficiente para observar resultados, pero limitada para evitar que una falla afecte a toda la comunidad. Cada fase produce una decisión explícita y evidencia que alimenta la siguiente.

Tabla 6
Ruta para implementar una innovación escolar responsable

Fase	Pregunta central	Producto	Criterio para avanzar
Diagnóstico	¿Qué problema debe resolverse?	Línea de base y población afectada	Necesidad priorizada
Codiseño	¿Cómo responderá la propuesta?	Teoría de cambio y protocolo	Coherencia pedagógica y ética
Piloto	¿Funciona en condiciones reales?	Experiencia acotada y registro	Factibilidad y seguridad
Evaluación	¿Qué cambió y para quién?	Resultados, brechas y retroalimentación	Beneficio suficiente y explicable
Escalamiento	¿Puede sostenerse?	Plan de recursos, formación y soporte	Capacidad institucional

Nota. La suspensión o reformulación es un resultado válido cuando la evidencia no respalda el escalamiento.

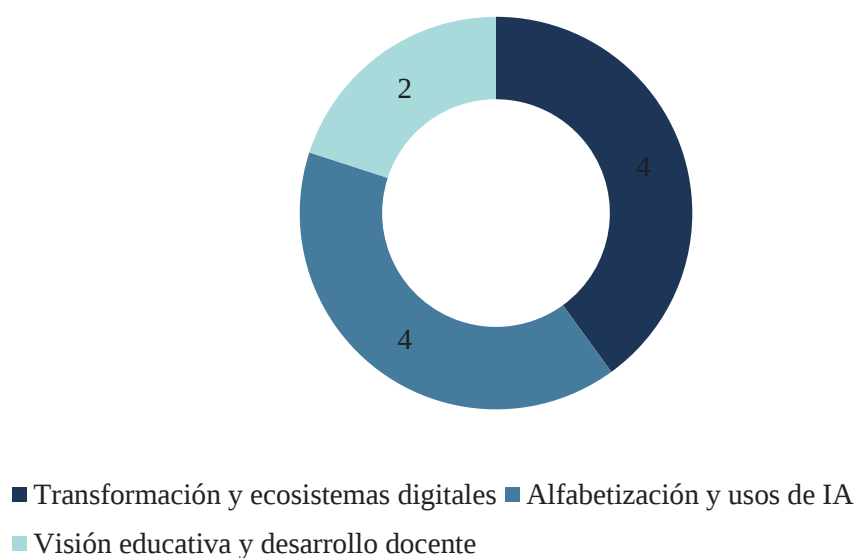
La ruta evita confundir adopción con éxito. Una herramienta utilizada por todos puede generar poco aprendizaje; una experiencia pequeña puede producir información valiosa. Los indicadores deben incluir resultados, experiencia de usuarios, equidad, carga docente, costos y riesgos.

3.9 Síntesis temática de la evidencia seleccionada

Las fuentes del capítulo se distribuyen entre transformación y ecosistemas digitales, alfabetización y usos de IA, y visión educativa con desarrollo docente. La Figura 3 muestra esa cobertura. La clasificación evidencia que la innovación no se aborda únicamente desde la herramienta: incluye estructura institucional y capacidad humana.

Figura 3

Distribución temática de las fuentes sobre innovación escolar



Nota. Los valores representan fuentes por foco principal: transformación y ecosistemas digitales (4), alfabetización y usos de IA (4), y visión educativa y desarrollo docente (2). Elaboración propia. El gráfico y su hoja de datos son editables en Word.

El equilibrio entre sistemas y alfabetización evita dos reduccionismos: pensar que la infraestructura produce transformación por sí sola o suponer que las competencias individuales bastan sin condiciones institucionales. La visión y el desarrollo profesional conectan ambos campos y orientan la innovación hacia finalidades educativas.

3.10 Criterios para una innovación humana y sostenible

La innovación escolar debe cumplir seis criterios. Primero, pertinencia: responder a una necesidad comprobada. Segundo, valor pedagógico: mejorar una experiencia de aprendizaje o apoyo. Tercero, equidad: reducir barreras o, como mínimo, no ampliar brechas. Cuarto, agencia: permitir que docentes y estudiantes comprendan y cuestionen la solución. Quinto, seguridad: proteger datos, bienestar e integridad académica. Sexto, sostenibilidad: contar con recursos, soporte, formación y posibilidad de mantenimiento.

La evidencia más reciente sobre IA generativa subraya que mejorar el desempeño inmediato en una tarea no equivale necesariamente a producir aprendizaje. El OECD digital education outlook 2026 señala que los beneficios dependen de intención pedagógica, diseño y preservación del esfuerzo cognitivo, y recomienda entornos confiables e infraestructura equitativa (OECD, 2026). En consecuencia, una escuela debe distinguir entre automatizar una carga periférica y sustituir la actividad mental que constituye el objetivo. La IA puede apoyar preguntas, ejemplos o retroalimentación; el estudiante necesita seguir explicando, verificando y transfiriendo lo aprendido.

Innovar responsablemente implica conservar capacidad de decir «todavía no», «solo en este contexto» o «esta solución no funciona». La presión por adoptar rápidamente puede debilitar el juicio profesional. Un portafolio institucional debe incluir iniciativas en diferentes fases, criterios para detenerlas y mecanismos de transparencia. El éxito no se mide por cantidad de herramientas, sino por mejoras sostenidas, comprensibles y equitativas. Cuando la escuela articula visión, formación, participación, gobernanza y evaluación, la innovación deja de ser una sucesión de novedades y se convierte en aprendizaje organizacional orientado al desarrollo humano.

Conclusiones

El análisis de las treinta fuentes permite concluir que el desarrollo integral de niños y jóvenes depende de la coherencia entre ambientes, relaciones y oportunidades. El aula constituye una infraestructura social del aprendizaje: seguridad, pertenencia, apoyo docente, inclusión y desafío cognitivo influyen conjuntamente en la participación y el bienestar. La evidencia sobre clima escolar y aprendizaje socioemocional muestra que los resultados académicos no pueden separarse de las condiciones relacionales en las que se producen. Por ello, mejorar el aula exige observar no solo calificaciones, sino también asistencia, percepción de apoyo, participación distribuida, capacidad de autorregulación y brechas entre grupos.

El tiempo libre amplía el proceso formativo fuera del horario escolar. La actividad física, el contacto con entornos abiertos, las artes, el juego y las actividades organizadas pueden favorecer salud, competencia, identidad y vínculos. Sus beneficios no aparecen automáticamente: dependen de seguridad, elección, calidad del acompañamiento y compatibilidad con descanso y obligaciones. El uso de pantallas requiere una lectura igualmente contextual. La duración importa, pero también el contenido, el propósito, el momento y las actividades desplazadas. La regulación más sostenible combina límites comprensibles, alternativas atractivas, modelado adulto y desarrollo de autorregulación digital.

La innovación escolar puede conectar aula y vida cotidiana, siempre que permanezca subordinada a finalidades educativas. La transformación digital, el aprendizaje invertido y la inteligencia artificial ofrecen posibilidades para personalizar apoyos, enriquecer tareas y reducir cargas mecánicas; también introducen riesgos de desigualdad, dependencia, opacidad, pérdida de privacidad y sustitución del esfuerzo cognitivo. La incorporación responsable necesita

diagnóstico, codiseño, piloto, evaluación y escalamiento condicionado. La experiencia docente y la voz estudiantil constituyen fuentes de conocimiento, no obstáculos para la adopción.

Los tres ámbitos convergen en principios comunes. El primero es la agencia: niños y jóvenes necesitan participar en decisiones y comprender criterios. El segundo es la equidad: una mejora promedio es insuficiente si amplía brechas. El tercero es la calidad de las relaciones, porque ninguna tecnología o actividad sustituye de manera completa el apoyo humano. El cuarto es el equilibrio entre desafío y bienestar. El quinto es la evaluación continua con indicadores múltiples, capaz de detectar beneficios, efectos adversos y diferencias entre poblaciones. Estos principios transforman recomendaciones aisladas en un marco sistémico.

En consecuencia, escuela, familia, comunidad y políticas públicas comparten responsabilidades diferenciadas. La escuela debe diseñar ambientes inclusivos, enseñar autorregulación y abrir oportunidades; las familias aportan modelado, conocimiento del joven y acompañamiento; la comunidad debe garantizar espacios seguros y accesibles; y las autoridades deben sostener infraestructura, formación y protección de derechos. El desarrollo integral no surge de llenar cada momento con actividades ni de acumular dispositivos. Se fortalece cuando las personas encuentran relaciones confiables, opciones significativas, tiempo para recuperar energía, desafíos que pueden afrontar y posibilidades reales de aprender de la experiencia. La articulación de estas responsabilidades exige acuerdos explícitos, recursos sostenidos y mecanismos de seguimiento que permitan revisar decisiones a partir de la experiencia estudiantil. En lugar de perseguir soluciones universales, cada comunidad debe construir respuestas contextualizadas, documentar sus efectos y compartir aprendizajes verificables para orientar mejoras futuras.

Referencias

- Boelens, M., Smit, M. S., Windhorst, D. A., Jonkman, H. J., Hosman, C. M. H., Raat, H., & Jansen, W. (2022). Associations between organised leisure-time activities and mental health problems in children. *European Journal of Pediatrics*, 181(11), 3867–3877. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04591-9>
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K–12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103819. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., & Barro, S. (2023). AI literacy in K–12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10, 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66, 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., & Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 79(5), 393–405. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155>
- Global Education Monitoring Report Team. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Global Education Monitoring Report Team. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Goagoses, N., Suovuo, T., Winschiers-Theophilus, H., Suero Montero, C., Pope, N., Rötönen, E., & Sutinen, E. (2024). A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments in primary and secondary school. *Education and Information Technologies*, 29, 2009–2042. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11705-9>
- International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Khan, A., Lee, E.-Y., Rosenbaum, S., Khan, S. R., & Tremblay, M. S. (2021). Dose-dependent and joint associations between screen time, physical activity, and mental wellbeing in adolescents: An international observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(10), 729–738. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00200-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00200-5)
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional,

behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review.

Research Papers in Education, 35(6), 641–680.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

Larouche, R., Kleinfeld, M., Charles Rodriguez, U., Hatten, C., Hecker, V., Scott, D. R., Brown,

L. M., Onyeso, O. K., Sadia, F., & Shimamura, H. (2023). Determinants of outdoor time in children and youth: A systematic review of longitudinal and intervention studies.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(2), 1328.

<https://doi.org/10.3390/ijerph20021328>

Lee, S. J., & Kwon, K. (2024). A systematic review of AI education in K–12 classrooms from

2018 to 2023: Topics, strategies, and learning outcomes. *Computers and Education:*

Artificial Intelligence, 6, 100211. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100211>

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K.,

Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142.

<https://doi.org/10.1037/amp0000701>

Oberle, E., Ji, X. R., Kerai, S., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2020).

Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study. *Preventive Medicine*, 141, 106291.

<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106291>

OECD. (2023a). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education*

ecosystem. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2026). *OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Patalay, P., O'Neill, E., Deighton, J., & Fink, E. (2020). School characteristics and children's mental health: A linked survey-administrative data study. *Preventive Medicine*, 141, 106292. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106292>
- Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. *BMC Public Health*, 25, 54. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Recchia, F., Bernal, J. D. K., Fong, D. Y., Wong, S. H. S., Chung, P.-K., Chan, D. K. C., Capio, C. M., Yu, C. C. W., Wong, S. W. S., Sit, C. H. P., Chen, Y.-J., Thompson, W. R., & Siu, P. M. (2023). Physical activity interventions to alleviate depressive symptoms in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 177(2), 132–140. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5090>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagr  Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Mart nez Mon s, A., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review.

Education and Information Technologies, 28, 6695–6726.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>

Trott, M., Driscoll, R., Irlado, E., & Pardhan, S. (2022). Changes and correlates of screen time in adults and children during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, 48, 101452. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101452>

van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: Current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)

Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Wanka, F., Vogel, M., Grafe, N., Aßmann, M., Kiess, W., & Poulain, T. (2025). Leisure activities of adolescents—Associations with demographic characteristics, well-being and parental leisure engagement. *Pediatric Research*, 98(2), 559–567. <https://doi.org/10.1038/s41390-025-03866-9>

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>