



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Estudios de Ocio desde el enfoque humanista en la virtualidad como alternativa curricular

Fernando Castañeda Solís
Facultad de Psicología, UNAM
Fernando15UNAM@hotmail.com

Área temática 05. Currículo.

Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Intervención Educativa.



Resumen

Ante la emergencia sanitaria de la pandemia del SARS-CoV-2, se cuestiona la situación del currículo oficial y la forma en que se lleva a la práctica. Los estudios sobre el currículo expresan una diversidad de escuelas de pensamiento y se ha gestado la idea del currículo emergente, donde ocurren transiciones metodológicas que permiten repensar los programas de estudio en los escenarios de virtualidad. En esta ponencia se describen los componentes esenciales de los estudios de ocio desde la teoría humanista en lo que atañe a los procesos de aprendizaje en sentido amplio, como alternativa curricular que involucra a docentes y estudiantes. Se discute el análisis de las prácticas de ocio humanista frente a los retos de la nueva normalidad y se resalta la importancia de incorporar sus preceptos en la práctica curricular actual. La perspectiva de ocio humanista pretende re-significar la ruptura de lo cotidiano, promover aprendizajes en su cualidad de experiencia humana (personal y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico, como derecho humano y posibilidad de desarrollo. Se discuten los aportes en una experiencia de educación inclusiva en jóvenes con discapacidad en el contexto universitario en un modelo de competencias para la vida.

Palabras clave: ocio, humanismo, currículo emergente, juegos serios, aprendizaje virtual.

Introducción

La pandemia COVID-19 representa una emergencia de salud pública y una crisis sistémica a nivel global. Uno de sus grandes desafíos se ubica en el campo de la salud mental, el bienestar emocional y la posibilidad de lograr el aprendizaje de contenidos curriculares con el debido sentido y significado en los entornos emergentes de la educación a distancia y en la virtualidad. Estudios anteriores han revelado una profunda y amplia gama de consecuencias psicosociales y educativos a nivel individual y comunitario durante los brotes epidémicos. Son múltiples las alteraciones psicológicas asociadas a estos eventos que inciden en los colectivos humanos, que van desde síntomas aislados hasta problemas complejos, con un deterioro marcado de la funcionalidad, y bienestar del ser humano, tales como insomnio, ansiedad, depresión y trastorno por estrés postraumático (Ramírez, Castro, Lerma, Yela y Escobar, 2020).

Frente a esto, Tull et al. (2020), con una muestra total de 500 participantes, encontraron que aquellos que pasaban sus días confinados en sus casas mostraban mayor ansiedad, más preocupaciones financieras y sentimientos de soledad. Al pasar tiempos prolongados de abstinencia social en actividades presenciales, lo más probable es que la manifestación de problemas de ansiedad y depresión surjan o se agraven. Se dificulta la disponibilidad de recibir apoyos en aspectos socioemocionales, como es el caso de asesoramiento e incluso apoyo terapéutico. Estos hallazgos resaltan la importancia de la conexión social y de llevar actividades gratificantes que promuevan bienestar emocional y una sana interacción en casa para minimizar los efectos negativos del aislamiento del COVID-19.

En México, la pandemia marcó un antes y después en la manera de impartir clases. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran sujetos en la educación presencial a la impartición de clases con un docente frente a sus estudiantes en interacción cara a cara en el aula. Sin embargo, el reto de la educación a distancia y en la virtualidad implica emplear otras alternativas y formas de interacción e interactividad, donde el uso de medios y tecnologías digitales permitan reconfigurar el escenario y dinámica educativa. Tovar (2021) propone el empleo de artefactos culturales y tecnologías diversas, apropiados a la situación, que atiendan los nuevos retos y necesidades derivadas de las condiciones que emergen en la pandemia y el confinamiento. No es en los dispositivos tecnológicos per se, sino en sus usos pedagógicos y en el sentido humano que se les imprima que se logrará abonar a su pertinencia educativa.

Cabe en este punto hablar de la educación y el currículo emergente. En todo sistema complejo se dan comportamientos caóticos o inéditos que no se pueden predecir del todo o comprender completamente, siendo la emergencia una propiedad de dichos sistemas, como es el caso de la educación (Salazar y Torres, 2014); esto deriva en la posibilidad de hablar de pedagogías y aprendizajes emergentes. Lo emergente implica transitar a una nueva auto-organización del sistema, donde hay ruptura de paradigmas, se deja de buscar la certeza y se acepta la incertidumbre de una nueva realidad, abierta a nuevas representaciones simbólicas, sentidos e intersubjetividades. Desde fines del siglo anterior, con base en las ideas de Jerome Bruner, se viene

hablando de la aparición de un currículum emergente centrado en las necesidades del aprendiz en distintos escenarios, en contraste con el currículum temático escolarizado que proliferó en dicha centuria. Pensar en un currículum emergente conduce a la capacidad de auto-organización del sistema, en cuanto “moviliza experiencias y actividades que responden a los intereses y necesidades de estudiantes y profesores que interactúan en un contexto de aprendizaje determinado” (Salazar y Torres, 2014, p. 6). No es de extrañar que haya sido prácticamente imposible el traslado de la educación presencial y del currículum convencional a la virtualidad o la distancia en la medida en que no se tomaron en cuenta las necesidades en curso de los actores curriculares y menos aún el complejo entramado de sistemas y factores a considerar (condiciones económicas, familiares, brechas en el conocimiento, situación emocional y de salud, entre muchas otras).

Según cifras del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2018) alrededor de 52.9% de la población cuenta con acceso a internet. En la nueva normalidad, la educación desde la virtualidad aparecía en un inicio como la aspiración de la mejor solución para facilitar el aprendizaje escolar. No obstante, existe una gran brecha digital, dado que entre 4-5 alumnos de cada 10 tendrán problemas de acceso o lo harán en condiciones de desventaja. En el medio urbano, el 70% cuenta con internet y en el medio rural solo el 40%. Además, el 44.9% de los hogares en México disponen de una computadora y de estos, solo el 45% la saben usar. Habría que mencionar que la televisión es el dispositivo que mayormente se tiene en los hogares (92.9%), por lo cual, el modelo Aprende en casa 2, decidió enfocarse a la educación mediante programas educativos por televisión comercial.

Cabe destacar que las personas con discapacidad representan uno de los colectivos que presenta mayor riesgo de contagio en la medida de que existen interacciones con distintas condiciones de salud y además se ha carecido de medidas preventivas y en muchos casos no se tiene claro cómo opera con ellos el distanciamiento social. Por otro lado, están en mayor riesgo de exclusión o rezago educativo, pues el tránsito a la virtualidad requeriría de medidas y metodologías didácticas apropiadas (por ejemplo, del diseño universal para el aprendizaje, la lectura fácil, la planificación educativa pensada en la persona). Por ello, la hizo un llamado a incluir y empoderar a los estudiantes con discapacidad, generar políticas y programas de educación inclusiva en esta condición de emergencia. En su sitio web se afirma “Las niñas y las mujeres discapacitadas, en particular, deben hacer frente a las mayores situaciones de riesgo, tales como la violencia doméstica” (UNESCO, 2020).

Si de migrantes digitales y nativos digitales se trata, el INEE (2019) revela que, en cuanto a edades de los docentes en México, el 52% cuenta con más de 40 años mientras que el 48% es menor a esa edad y acota que los docentes mayores de 40 años no cuentan con las bases tecnológicas necesarias para poder adaptar sus clases virtuales a distancia con sistemas informáticos que no dominan. Por su parte, el alumnado emplea la tecnología con fines de recreación y comunicación, el traslado a la educación formal tampoco les resulta fácil.

Una educación y currículum emergente no solo se define por el medio a través del cual se transmite información centrada en contenidos de programas escolares, sino que debe atender nuevas realidades y necesidades, pues comporta cambios epistemológicos y axiológicos de relevancia.

A continuación, se hablará de las posibilidades de trabajar en la emergencia desde un enfoque alternativo de corte humanista centrado en necesidades e intereses de los educandos.

Teoría de ocio humanista e importancia del juego

En este trabajo se parte del derecho al ocio y al juego, como una de las necesidades humanas que conduce a un aprendizaje significativo y con sentido, que potencia el desarrollo humano y el bienestar físico y emocional, así como los procesos de socialización. El ocio humanista llega a ser “una experiencia humana (personal y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico, entendido como derecho humano y ámbito de desarrollo, al que se accede mediante la formación” (Cuenca, 2010, p. 66). Favorece el desarrollo personal y social (Kleiber, 2012); es un ocio positivo que se integra en modos de vida y potencia valores personales y comunitarios (Nimrod y Adoni, 2006; Stebbins, 2006; Silvestre, 2000; Cuenca y Goytia, 2012).

Para Cuenca (2000), el ocio humanista es un ámbito de valor en sí mismo, sin la búsqueda de la utilidad. Esta concepción favorece que las personas sean capaces de apreciar y cultivar el ocio por su valor autónomo, junto con el deseo de superación y reto, propio de la acción libremente elegida. Se trata de un ocio gratuito, en cuanto que no busca la utilidad, aunque proporciona autorrealización, bienestar emocional, aprendizajes diversos y calidad de vida.

El ocio humanista se reconoce como un ocio positivo, que favorece la mejora de la persona y la comunidad. Se sustenta en tres valores fundamentales de todo ocio: libertad, satisfacción y gratuidad o autotelismo. Se puede entender como un ocio personal o un ocio comunitario. Cuenca (2000) afirma que el ocio autotélico conduce a un conjunto de actividades que tienen un fin en sí mismas, que busca la gratificación en la acción misma, que favorece el crecimiento y desarrollo humano. El ocio autotélico se manifiesta en seis dimensiones: lúdica, deportiva, festiva, creativa, ecológica y solidaria.

Desde una perspectiva del currículo en la acción, en su transición a los nuevos escenarios educativos, conviene agregar que la educación a distancia tiene sus ventajas, como el superar las barreras geográficas, ya que no es necesario trasladarse a otro lugar, brinda tiempo para hacer que las personas cumplan con sus actividades diarias (laborales, familiares y personales) y después de todo esto, se disponga de un espacio para poder aprender. Representa una oportunidad más para poder obtener información y conocimientos, en la medida en que se logre el interés y la disposición hacia el aprendizaje de saberes que la persona considere significativos y se dispongan las ayudas debidas con relación a las necesidades y barreras que se enfrentan.

El ocio es un tiempo de re-creación del individuo y debe ir más allá de la diversión, se debe resignificar en un tiempo para sí mismo. La recreación y el ocio son una necesidad y un derecho fundamental en los procesos de desarrollo y construcción de la identidad o el proyecto de vida de las personas no solo a nivel individual, sino también desde una perspectiva emocional y relacional, como impacto en la socialización y la identidad con el colectivo de pertenencia. Los estudios de ocio dirigen sus investigaciones hacia los escenarios de desarrollo humano en la vida cotidiana, las experiencias y prácticas generadas gracias a los aprendizajes informales y

no formales, así como al uso que las personas le conceden al tiempo libre. El propósito es adquirir y crear un conocimiento que brinde mejores propuestas, proyectos y alternativas para las buenas prácticas y se eviten los peligros de las conductas de riesgo (Lasén, 2000).

Los *juegos serios* (serious games), que son aquellos juegos que sin perder el componente autotélico, motivante, placentero y creativo, se usan para educar, entrenar e informar. Así pues, “los juegos serios se relacionan con el uso de juegos para transmitir valores, formar en conocimientos o actitudes, o simplemente obtener un resultado diferente al propio entretenimiento” (Riaño, 2013, p. 12). No obstante, el carácter de serio o no de un juego está en la perspectiva del jugador, más que como un atributo intrínseco a un determinado juego (Clemente, 2014).

Desarrollo

Propósitos y contexto

Bajo el panorama anterior, se decidió fundamentar una propuesta con bases teóricas en el humanismo y con potencialidad para vincular aprendizajes formales e informales mediados por las tecnologías digitales. Lo más relevante del enfoque del ocio humanista, como el paradigma humanista mismo, es su apuesta por la autonomía, la autorrealización humana, el sentido de autoestima y la valoración social de todas las personas, quienes pueden contribuir a su comunidad y sociedad.

Se planteó como meta configurar una alternativa curricular más integral desde la virtualidad en el contexto de pandemia, que abarcara a poblaciones que tienen condiciones de vulnerabilidad en los contextos escolares. Partimos de que más allá del uso de la tecnología y su gestión eficiente, lo importante es promover escenarios educativos donde todos y todas logren inclusión, que permitan reflejar el valor intrínseco de la persona humana, su derecho al bienestar, la educación y la recreación, así como así como a tomar decisiones encaminadas a fortalecer su trayectoria de aprendizaje en aras de un proyecto personalizado de vida ante los retos de dicha nueva normalidad (Echeita, 2020).

Se trabajó en el marco del programa de educación inclusiva denominado Construyendo Puentes UNAM que se realizó en la Facultad de Psicología en el 2019. Participaron 5 jóvenes varones, con discapacidad intelectual (trastornos del espectro autista, síndrome de Down entre otros) y con edades entre 20 y 26 años. En particular, es en un módulo de educación para la vida y uso del tiempo libre denominado “Viernes de Comunidad” que se conducen actividades con sustento en la teoría del ocio humanista, que se enfocan a promover el bienestar emocional y físico de los y las participantes. Se realizan actividades recreativas y de aprendizaje basado en el juego, de índole cultural, ambiental y deportivo, de educación para la salud, de prevención de conductas de riesgo, así como de manejo de habilidades socioemocionales y para la convivencia.

Diseño educativo

Se realizó el diseño tecnopedagógico de un conjunto de actividades de ocio humanista vinculadas directamente con las necesidades de los y las participantes del proyecto, empleando estrategias de educación inclusiva como diseño universal y lectura fácil, que permitieron la construcción de un manual digital de ocio humanista (Castañeda, 2021). La intervención se condujo mediante un estudio de diseño educativo (Figura 1).

En el caso de personas con discapacidad, el uso de TIC en situaciones de confinamiento resulta del mayor interés si se logra un trabajo que permita su uso estratégico, ético y seguro, bajo principios de educación inclusiva. En particular, la interacción a través de redes sociales, el juego colaborativo y las actividades de socialización pueden llegar a propiciar el desarrollo de la persona y mejorar su relación con su entorno. Esto es relevante porque al inicio de la intervención el 60% de los participantes pasaba solo o sola su tiempo libre y lo dedicaban principalmente a navegar en su computadora, ver televisión o escuchar música, y no se reportaban actividades físicas (ejercicio o deporte) ni convivencia con amigos.

En las actividades diseñadas con base en el ocio humanista, se incorporaron *juegos serios* (serious games), juegos que sin perder el componente autotélico, motivante, placentero y creativo, permiten educar, entrenar e informar. En todos los casos interactuaban los jóvenes con discapacidad, los estudiantes de psicología involucrados en el programa y los facilitadores de las actividades. Cada actividad se enfocaba en alguna competencia de calidad de vida en personas con discapacidad (Puerta et al., 2012). Ver Figura 2.

Resultados

Entre los principales, se da cuenta de un incremento importante en la socialización de estos jóvenes, que en un inicio pasaban el tiempo casi siempre solos, viendo TV y navegando en la red, mientras que durante y al finalizar la intervención en actividades de ocio humanista lograron incrementar las actividades de convivencia con amigos, lograron conocer a otras personas en la red y no dejaron de convivir con sus familiares, lo cual consideraron en sí mismo muy positivo y apoyó a resolver el sentimiento de exclusión y aislamiento (Figura 3).

Se notó un cambio en el tipo de actividades reportadas antes (Figura 4) y después (Figura 5) de la intervención en actividades de ocio humanista, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo en función de lo reportado por los participantes. Se realizaron muchas más actividades en interacción con otros/otras donde se lograron aprendizajes para la vida. Entre ellas, visitas físicas (antes del confinamiento) y virtuales (a partir del confinamiento por pandemia) a museos y diversos sitios de interés (Figura 6). En la Figura 7 se ilustra una actividad de aprendizaje basado en el juego (juego de roles, psicomotrices, reglas, simbólicos, de representación, de creación); en la Figura 8 se ilustra una de tipo artístico (coro, música, pintura, narrativa personal); la Figura 9 ilustra una actividad donde se diseñaron producciones digitales (avatares, cómics, organizadores gráficos

diversos, video e historias en *Instagram*, fotografía digital). También se realizaron talleres cortos para promover comportamientos saludables (Figura 10) y actividades de ejercicio o deporte en equipo (Figura 11).

En la experiencia se desarrollaron diversas ayudas y materiales didácticos dirigidos a la población-meta, acordes a sus requerimientos. También es importante señalar que ellos y ellas participaron activamente en la toma de decisiones y en el giro que tomaron las actividades o en la elección de talleres de su interés. El proyecto en sí se gestionó de forma comunitaria y en la valoración de las actividades lúdicas, todas fueron calificadas con “bien” o “muy bien” por los participantes. El diseño detallado de cada una de las actividades puede consultarse en el manual digital referido a través de activar el código QR de la Figura 12.

Conclusiones

La importancia del juego y de actividades de esparcimiento al estar grandes lapsos de tiempo confinados en un mismo espacio es tal, que se han encontrado múltiples efectos favorecedores de desarrollo en la apropiación del conocimiento en espacios educativos. El aprendizaje basado en el juego fortalece los procesos de socialización entre participantes y resulta ser educativo en sí mismo; se puede llegar a establecer acuerdos organizativos entre pares, a establecer de forma simbólica escenarios imaginativos, interactuar entre los implicados mediante roles preconcebidos, apuesta al planteamiento de un problema en particular y a su resolución, el entendimiento práctico de reglas y consecuencias, así como el pensamiento estratégico y narrativo.

El aislamiento y la falta de contacto social a causa de la pandemia por el COVID-19, pueden derivar en estados de ansiedad e incertidumbre; y, en este sentido, se recomienda realizar actividades como el ejercicio físico y aquellas que provoquen placer y satisfacción en las personas a fin de prevenir la depresión y la deserción escolar.

Por medio de metodologías de enseñanza situadas en el aprendizaje propias de la teoría de ocio humanista, se pueden generar ambientes de mayor motivación, y como consecuencia, un aprendizaje significativo y con sentido. De esta forma se genera mayor adaptación escolar, social y familiar en la nueva normalidad.

El trabajo escolar puede llegar a ser entretenido y a la par, formar parte del aprendizaje, e incluso ser de mayor significancia cuando se utilizan estrategias lúdicas, para promover la colaboración, la creatividad, el bienestar y la cohesión de la identidad del colectivo, cuestión que se ha llevado a los escenarios educativos escolarizados con niños y adultos (Riaño, 2013). Incluso y más allá del aprendizaje y la diversión, la sensación de bienestar o agencia, un juego serio puede plantear objetivos de tipo social o político, enfocarse en la identidad o lo socioemocional, en la empatía hacia otros o en el análisis crítico de alguna situación. Así, las actividades lúdicas desde el enfoque humanista tienen un carácter formativo, debido a que nos enfrentan a simbolizar situaciones de la vida cotidiana.

Destaca la apropiación del ocio humanista en el campo de la educación a distancia, siendo fuente de nuevos retos para el aprendizaje y equilibrio biopsicosocial.

Tablas y figuras

Figura 1. Diseño educativo de actividades de ocio humanista

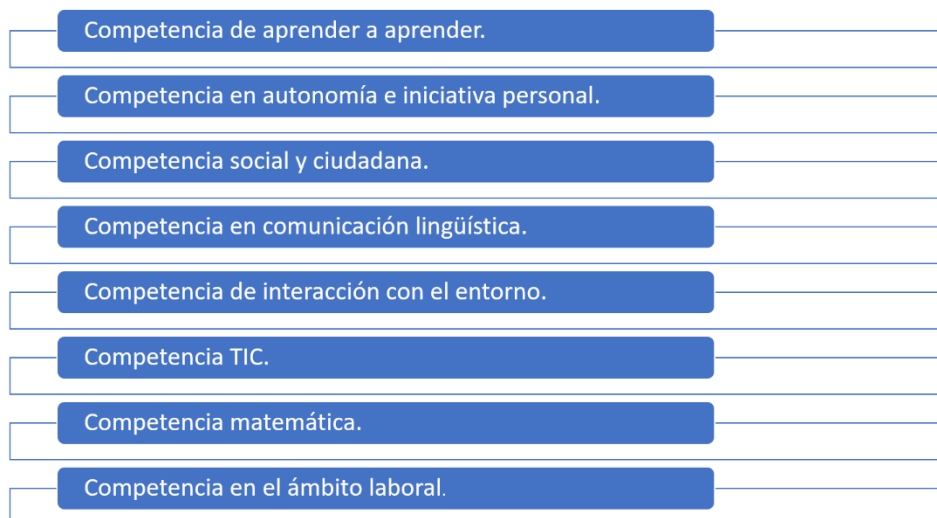
Fases del proceso del Estudio de Diseño Educativo

(Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, 2006)



Fuente: Díaz Barriga y Saad (2017).

Figura 2. Competencias de calidad de vida en personas con discapacidad



Fuente: Puerta et al. (2012).

Figura 3. Cambios en las formas de convivencia y socialización.

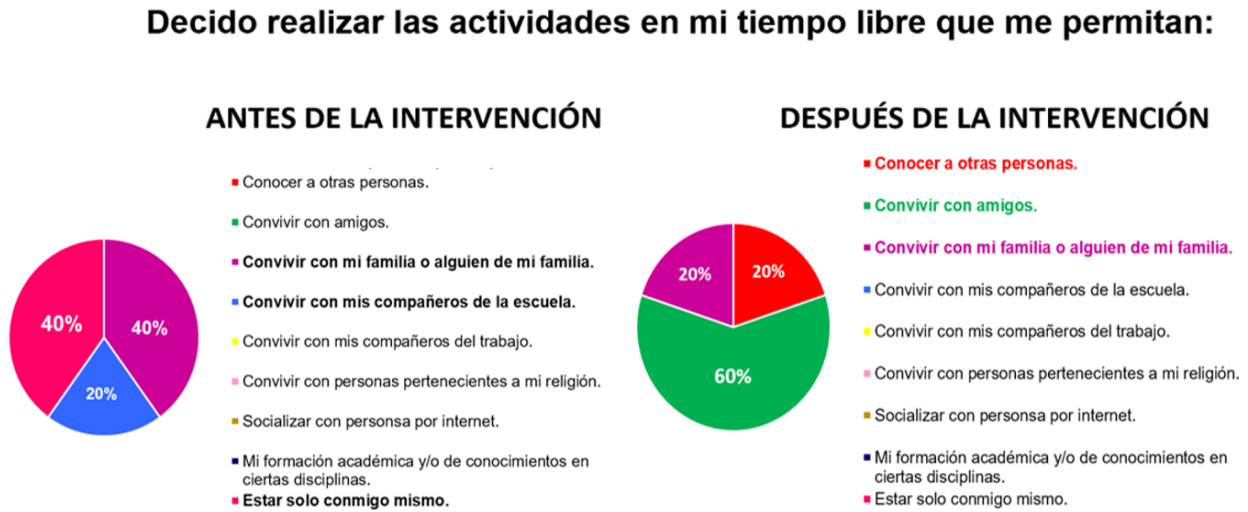


Figura 4. Uso previo del tiempo libre reportado por jóvenes con discapacidad intelectual

Usualmente, utilizo mi tiempo libre en:

ANTES DE LA INTERVENCIÓN

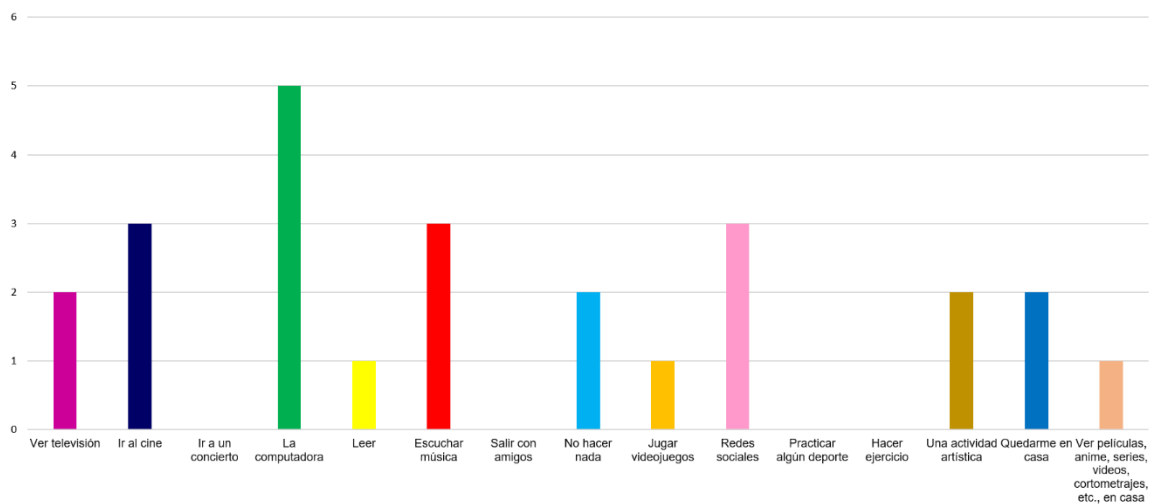


Figura 5. Cambio en uso de tiempo libre reportado por jóvenes con discapacidad intelectual

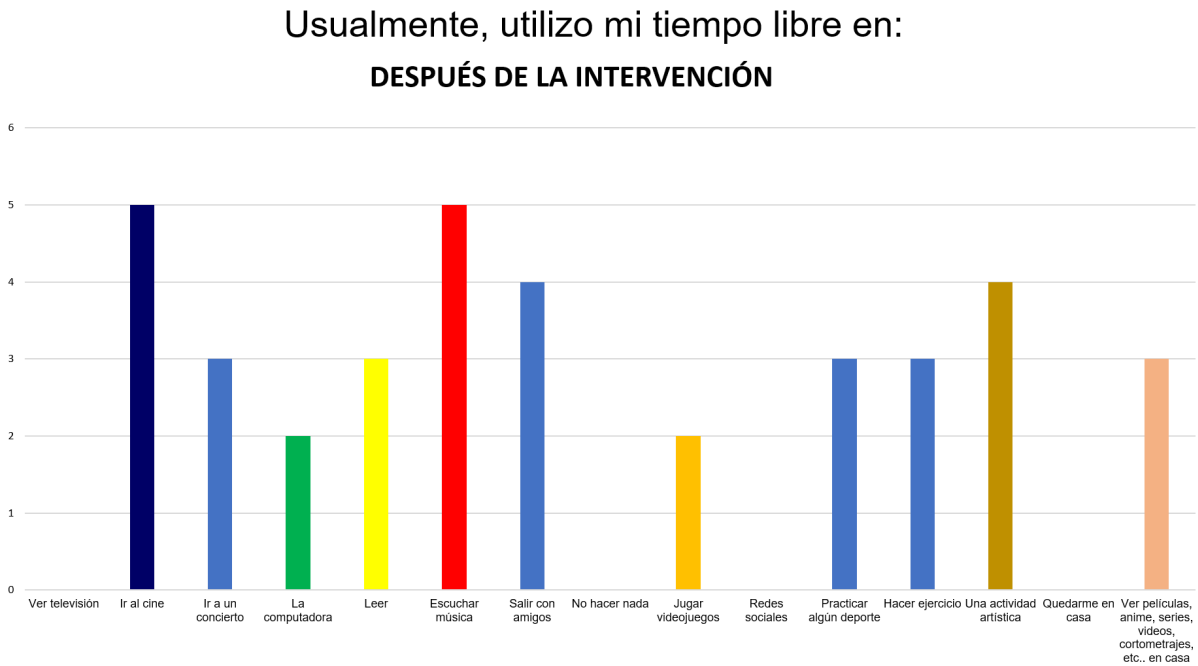


Figura 6. Visita al museo Memoria y Tolerancia, Ciudad de México.

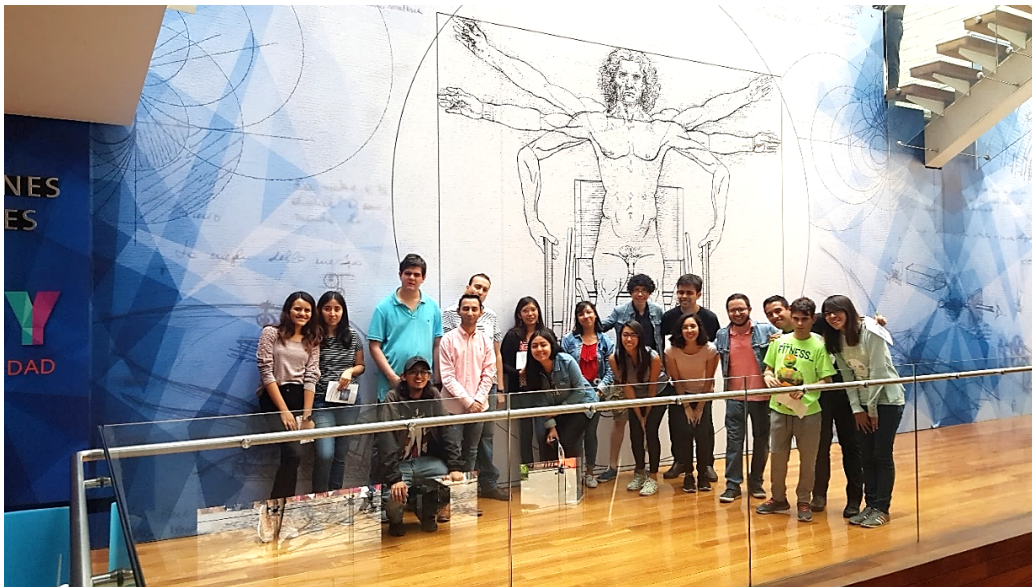


Figura 7. Sesiones de aprendizaje basado en el juego.



Figura 8. Taller de música.



Figura 9. Diseño de producciones digitales.



Figura 10. Taller de promoción de la salud bucal.



Figura 11. Actividades de deporte en equipo.



Figura 12. Código QR del manual.



Referencias

- Andreu, E. (2020). Actividad física y efectos psicológicos del confinamiento por Covid-19. Crecimiento psicológico y afrontamiento de la madurez. *INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 209-220.
<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1828/1612>
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, N., Lópes-Cassá, É., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planelis, O. (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Castañeda, F. (2021). *Diseño de un manual digital de actividades inclusivas para jóvenes con discapacidad intelectual desde el enfoque del ocio humanista* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2021/febrero/0809231/Index.html>
- Clemente, J. J. (2014). Motivación y aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes de PCPI con un videojuego a través de la pizarra digital. Un estudio de caso. *Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 30, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5081643>
- Cuenca, C. (2000). *Ocio humanista*. En: Documentos de Estudios de Ocio, número 16. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio e Innovar y aprender disfrutando. En Cuenca, M., Aguilar, E. & Ortega, C. *Ocio para innovar* (pp. 17-140). Documentos de Estudios de Ocio, núm. 42. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M., & Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 265281. Doi: 10.3989/arbor.2012.754n2001.
- Díaz Barriga, F. (24 de abril de 2016). La noción de “juego serio” y su potencial como dispositivo pedagógico. *Eduforics, Anticipando la educación del futuro*, <http://www.eduforics.com/los-juegos-serios-y-su-potencial-como-dispositivos-educativos/>
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM Aula Nueva.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html
- INEGI. (2018). *Disponibilidad y uso de TIC en hogares*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística. <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Kleiber, D. (2012). Optimizing leisure experience after 40 [Optimizando la experiencia de ocio después de los 40] *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, n° 188, pp. 341-349. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1467/1476>
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Política y Sociedad. Colección de Monografías. 723-234. Madrid: Centro de Investigaciones.
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué Sabemos Actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Nimrod, G. & Adoni, H. (2006). Leisure styles and life satisfaction among recent retirees in Israel [Estilos de ocio y satisfacción con la vida entre los jubilados recientes en Israel]. *Aging and Society*, n.º 26, pp. 607-630. https://fh.huji.ac.il/sites/default/files/eshkol/files/leisurestyles_and_life_satisfaction_among_recent_retirees_in_israel_galit_nimrod.pdf
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de

la pandemia Covid 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/303>

Riño, J. (2013). *Juegos serios*. http://www.bizkailab.deusto.es/wp-content/uploads/2013/05/estado_arte_SG4E.pdf

Salazar, C. y Torres, J. D. (2014). *Pedagogías emergentes y aprendizaje emergente: Nuevos retos para las universidades del siglo XXI*. Ponencia presentada en la Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto, Colombia. https://www.researchgate.net/publication/282863033_Pedagogias_emergentes_y_aprendizaje_emergente_nuevos_retos_para_las_universidades_del_Siglo_XXI

Silvestre, M. (2000). Los valores básicos de la sociedad. En Andrés, F.; Elzo, J. y otros. España 2000. *Entre el localismo y la globalidad* (pp. 25-47). Madrid: Fundación Santa María/Universidad de Deusto.

Stebbins, R. (2006). Extending the serious leisure perspective [Extendiendo la seria perspectiva del ocio]. En Elkington, S.; Jones, I. & Lawrence, L. *Serious leisure: extensions and applications* (pp. 1-4). Michigan: LSA.

Tovar, C. (2021). Educación en México en tiempos de COVID-19. Retos y realidades. *Glosa Revista de Divulgación*, 16, 1-8. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:mb3ed9Qv6LYJ:scholar.google.com/+EDUCACION+C3%93N+A+DISTANCIA+EN+M%C3%89XICO+EN+TIEMPOS+DE+COVID-19.+RETOS+Y+REALIDADES&hl=es&as_sdt=0,5

Tull, M., Edmonds, K., Scamaldo, K., Richmond, J., Rose, J., Gratz, K. (2020). Resultados psicológicos asociados con las órdenes de quedarse en casa y el impacto percibido del COVID-19 en la vida diaria. *Investigación en psiquiatría*, 289, 113098. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>

UNESCO (2020). Incluir a los educandos con discapacidades en las respuestas educativas al COVID-19. <https://es.unesco.org/news/incluir-educandos-discapacidades-respuestas-educativas-al-covid-19>

Verdugo, M., Nieto, T., Crespo, M. & Borja, F. (2012). *Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones: dos prioridades*. Madrid: Amarú.

Agradecimiento

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN301620.